

A ESCRITA NA ESCOLA: UMA VISÃO INTEGRADORA

José António Brandão Carvalho

Universidade do Minho
jabrandao@ie.uminho.pt

Resumo

Neste texto, perspetiva-se uma pedagogia da escrita que pressupõe a articulação de quatro planos: o plano do sujeito (aluno); o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português; o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares; 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. Mobilizando referenciais teóricos de natureza diversa e procurando compatibilizar diferentes perspetivas, procede-se à descrição de cada um desses planos e à análise dos aspetos que, no âmbito de cada um deles, devem ser relevados na ação pedagógica. Em termos de conclusão, referem-se alguns requisitos para que a abordagem da escrita aqui proposta possa ser implementada, nomeadamente os referentes à formação dos professores (de língua e das outras áreas disciplinares), tendo em vista a tomada de consciência do estatuto e do papel que a escrita tem no contexto escolar, e os respeitantes à organização do trabalho nas escolas, de modo a facilitar a articulação do trabalho desenvolvido nas diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Escrita; Ensino da escrita; Escola.

Abstract

This paper proposes an approach to writing at school that involves the articulation of four different levels: the student; the language class; the different content areas; the community. Based on the contribution of various theoretical approaches to writing and combining different perspectives, we define those levels and analyse the different aspects involved in each one taking into account their relevance in this process. As a conclusion, we discuss the conditions for the implementation of this approach, which depends on the fulfilment of some requirements concerning not only teacher training but also the organisation of teachers' work at school.



Keywords: Writing; Teaching; School.

Introdução

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspetiva da receção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui. Esta realidade é tanto ou mais notória quanto as produções escritas, na medida em que de algum modo se materializam, se tornam evidência concreta de um uso que pode ser considerado mais ou menos adequado.

Objeto complexo, afetado por fatores de natureza muito diversa, a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita. Estas não se restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas atravessam praticamente todo o espectro disciplinar, com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar.

Uma discussão sobre a escrita, na escola e para além dela, assume maior pertinência nos dias que correm, fruto de um desenvolvimento tecnológico que potencia novos contextos e, em consequência, novos géneros textuais. E se é verdade que isto traduz inequivocamente um revalorizar do uso da escrita, também é inegável que as formas emergentes neste processo nem sempre estão de acordo com as normas prevalecentes, das quais a escola se assume como detentora e um dos principais veículos de disseminação.

É neste quadro que se justifica uma reflexão sobre o ensino da escrita que nos propomos aqui aprofundar, na sequência de outros textos anteriormente produzidos (Carvalho, 2011; 2012). Procuraremos, após a definição das diferentes dimensões que julgamos relevantes para uma abordagem escolar da escrita neste primeiro quarto do século XXI, discutir alguns aspetos a considerar na sua concretização.

Diferentes Planos para uma Abordagem à Escrita enquanto Objeto Escolar

Em textos anteriores (Carvalho, 2011; 2012), nos quais procurámos (re)configurar a escrita enquanto objeto escolar, projetámos a questão da escrita no contexto da escola 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);
- b) o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português;
- c) o plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares;
- d) 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.

O modo com concebemos a articulação entre esses vários planos está representado na imagem que, a seguir, se apresenta (Figura 1).

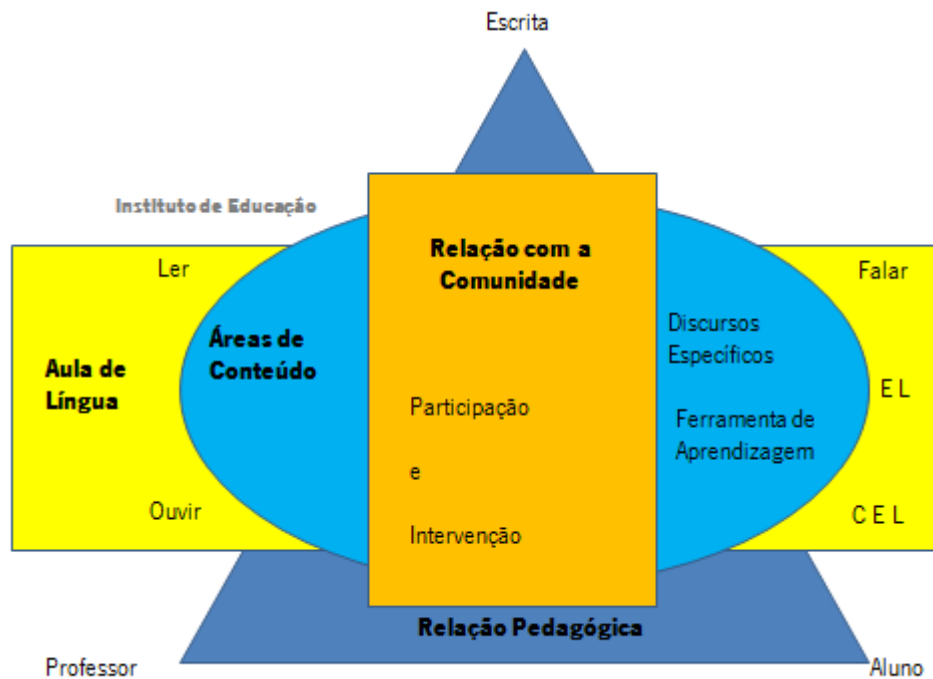


Figura 1 – Planos de abordagem da escrita na escola



Posto isto, é tempo de caracterizarmos, cada um desses planos.

a) *Plano do sujeito*

No plano do sujeito, indivíduo que, na escola, e mais concretamente na disciplina de língua, adquire e desenvolve a competência de escrita, consideramos uma relação pedagógica e um processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento da capacidade de escrever. Esse processo tem necessariamente de mobilizar saberes sobre a natureza do processo de escrita em articulação com saberes relativos ao processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.

Este processo de desenvolvimento da capacidade de escrever tem sido descrito por vários autores. Kroll (1981) divide-o quatro fases: *preparação*, *consolidação*, *diferenciação* e *integração*. A fase da *preparação* corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade. Um dos aspetos mais absorventes desta fase, para além da realização dos movimentos gráficos, é, sem dúvida, o da ortografia, dadas as características próprias da escrita alfabética, inerentes à sua natureza de código arbitrário. A criança tem, ainda, que se preocupar com outros problemas como a delimitação das palavras e das frases e com a pontuação. De tudo isto resulta um texto, naturalmente, muito rudimentar, produto de um ato de escrita bastante mais demorado do que a realização do correspondente discurso oral. A *consolidação* pressupõe a automatização dos aspetos relacionados com a motricidade e a ortografia, embora nesta fase a expressão escrita ainda apresente características típicas da oralidade, com abundantes coloquialismos. A criança escreve como fala, pois ainda não tomou consciência de que falar e escrever constituem variedades da linguagem diferentes, com funções, estruturas e padrões organizacionais próprios. A progressiva tomada de consciência das diferenças entre escrita e oralidade significa a passagem à fase da *diferenciação*. A última fase consiste no desenvolvimento do estilo pessoal e é designada pelo nome de *integração*.

O desenvolvimento das competências de escrita está indissociavelmente ligado à consciencialização dos aspetos que diferenciam a escrita da oralidade, à percepção de que a comunicação por escrito se realiza normalmente na ausência do recetor e do referente, o que implica, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), a construção autónoma de um texto que tem de funcionar autonomamente. Isto é, o escrevente tem de produzir o texto sem o auxílio das pistas que, na comunicação oral, o interlocutor continuamente fornece; tem também de estruturar o seu discurso de forma a criar uma



teia de referência que possibilite a sua compreensão, num momento posterior e em contexto situacional diferente, por um leitor para quem o único veículo de informação será o próprio texto.

A consciencialização destes aspetos está, aliás, subjacente à distinção entre uma escrita em desenvolvimento e uma escrita adulta, que esses autores fazem corresponder a diferentes modelos: o modelo de *explicitação de conhecimento*, que descreve um processo simplificado de produção do texto em que o conteúdo, ativado na memória por um processo de associação de ideias, é imediatamente transcrito para o papel sem que o sujeito reflita sobre a sua adequação aos objetivos e ao destinatário do texto; o modelo de *transformação do conhecimento*, segundo o qual o ato de escrever constitui uma tarefa de resolução de problemas em que se assiste à interação da dimensão do conteúdo, que inclui aspetos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, com a dimensão retórica, que tem a ver com os objetivos do texto que está a ser produzido e a sua adequação ao destinatário. Pressupostos semelhantes tinham anteriormente suportado a distinção entre uma escrita menos desenvolvida e uma escrita mais desenvolvida feita por Flower (1979), que respetivamente as designa de escrita centrada no autor (*writer-based prose*) e escrita centrada no leitor (*reader-based prose*).

A definição de tarefas pedagógicas potenciadoras da aprendizagem deverá assim considerar o nível de desenvolvimento do aluno, os seus recursos e limitações na concretização de diferentes componentes - *planificação*, *redação/textualização* e *revisão* – que, com carácter recursivo, podem emergir em qualquer momento do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981). A *planificação* consiste na construção e organização da representação interna do saber; a *redação/textualização* corresponde à passagem do plano das ideias para o plano da linguagem visível, materializada numa folha de papel ou num ecrã; a *revisão* refere-se à reflexão sobre o discurso (efetivamente produzido ou apenas pensado) e à sua eventual transformação.

A necessidade de considerar o modo como o aluno é capaz de desempenhar as tarefas inerentes às diferentes componentes do processo, algumas delas cognitivamente complexas e implicando capacidades de abstração, assenta 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). À luz deste entendimento do processo de desenvolvimento da escrita, adquire algum sentido o recurso a estratégias de facilitação processual. Estas



consistem 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 nos colocarmos numa perspetiva vygotskiana, assume particular relevo o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, referente à margem de progressão que um aluno tem num determinado estágio de desenvolvimento e que pode ser potenciada através de processos de mediação enquadrados em formas sociais de ensino-aprendizagem. Compete ao professor a assunção destes processos, através dos quais deve criar condições que favoreçam o desenvolvimento do aluno pela realização de tarefas que lhe permitem ir além do seu nível de desenvolvimento real (Geraldi, 2008).

Dois aspetos merecem ainda uma referência neste plano, embora, pela relevância que assumem no contexto de outros planos, sobre eles nos debruçemos mais tarde. O primeiro tem a ver com os géneros textuais e o modo como os alunos são implicados na sua aprendizagem e no seu uso. Se compete à escola dotar os alunos do conhecimento sobre uma grande diversidade de géneros textuais e da capacidade de os produzir e ler, e que grande parte destes géneros se distancia dos universos textuais do aluno, também deve ser tido em conta que a implicação destes últimos universos textuais nas tarefas de ensino aprendizagem contribui para um maior envolvimento do aluno. O outro aspeto a considerar diz respeito ao conhecimento linguístico e à consciência metalinguística do sujeito, passível de “ser ativada em diferentes domínios e segundo diferentes níveis de explicitação” (Barbeiro, 2003:157) no quadro das tarefas de ensino-aprendizagem da escrita.

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

Nos documentos reguladores do ensino do Português nos diferentes níveis e ciclos de ensino (Ministério da Educação, 2009; 2012), a escrita assume-se como uma das principais dimensões da aula de Português, em articulação com outros saberes tanto de natureza procedimental (ouvir, falar, ler) como de natureza tendencialmente declarativa (conhecimento explícito da língua, designado gramática no documento mais recente, e educação literária). No pressuposto de que, enquanto domínio de uso da linguagem, a escrita não pode ser dissociada desses outros domínios, vejamos o



que, na relação com cada um deles, se evidencia como mais relevante. Importa, no entanto, salientar que esta articulação entre os vários domínios tem de ser perspectivada muito para além daquilo que decorre do facto de, na aula de Português, a linguagem ser simultaneamente objeto de aprendizagem e meio da sua própria transmissão e, portanto, se recorrer à escrita para registar informação ou exprimir conhecimento relativo aos diferentes domínios em causa.

Leitura

Perspetivando a linguagem escrita pelo lado da receção, a leitura assume naturalmente um lugar de relevo nesta análise, devendo esta relação ser potenciada em contexto pedagógico muito para além de situações pontuais em que da leitura se parte para uma produção escrita algo descontextualizada. Sendo o ler e o escrever realidades indissociáveis, os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados aos do outro. Assim, da mesma forma que estudos vários demonstram como o uso da escrita contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, outros evidenciam como as práticas de leitura são relevantes para o desenvolvimento da escrita. Quando lê, o indivíduo assimila formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos. A leitura favorece a tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem escrita 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): promove a formação da imagem mental da forma escrita das palavras; facilita a 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).

O próprio processo de escrita pressupõe leitura permanente, à medida que o texto vai sendo construído; o escrevente torna-se leitor e posiciona-se de uma forma mais ou menos crítica na revisão do texto que vai emergindo até ao momento em que se considere concluído. Mas outras dimensões do processo de escrita pressupõem leitura, nomeadamente a geração de conteúdo, aspeto essencial de componente da planificação, que, para além do recurso à memória, pode basear-se noutros textos



como fontes de informação. Por outro lado, pode-se implicar a escrita no processo de leitura, pela tomada de notas, síntese, o resumo, etc.

Oralidade

A análise da relação entre a escrita e a oralidade, que em contexto de sala de aula aparece muitas vezes limitada a uma simples comparação dos aspetos mais característicos de uma e de outra, reveste-se de muitas potencialidades quando se visa uma reflexão e uma consciencialização do funcionamento da linguagem. Com base no princípio de que um enunciado não é explícito quando integra toda a informação possível, mas quando esta resulta da fusão do que é necessário ser dito com aquilo que pode ser assumido pelo alocutário, dependendo, portanto, as suas características dos diferentes fatores que constituem o contexto de comunicação, não podemos ver dicotomicamente a relação entre escrita e oralidade, mas antes perspetivá-la em função de um *continuum* que tem como polos a linguagem oral espontânea, favorecedora do envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita expositiva, focada, sobretudo, no conteúdo da mensagem. O posicionamento de cada forma discursiva ao longo desse *continuum* decorrerá da maior ou menor facilidade da sua transposição para a outra variedade da linguagem (Danielewicz, 1982; Tannen, 1982, 1985; Nystrand, 1986).

Na abordagem da relação entre escrita e oralidade, afigura-se como importante a análise dos meios linguísticos que, dado o caráter diferido da comunicação escrita, asseguram a autonomização do texto através da incorporação, pela linguagem, dos elementos que, na comunicação oral, são “acessíveis pela sua proximidade, pela sua evidência, no campo perceptivo comum ao locutor e interlocutor.” (Fonseca, 1994:159). Na sua ausência, torna-se “indispensável a criação explícita, 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.” (ibidem). Enquanto na comunicação oral, a relação do texto com o contexto é assegurada, pelos deícticos, operadores de referenciação, índices de pessoa, ostensão, tempo, etc., no texto escrito, o funcionamento referencial passa pela explicitação e a função dos deícticos é de natureza endógena, na medida em que o seu uso, normalmente através de processos anafóricos ou catafóricos, remete para referentes integrados no próprio texto que constitui, afinal, o espaço perceptivo comum a emissor e recetor (Fonseca, 1994; Carvalho, 1999).



Conhecimento Explícito da Língua

Não pode igualmente a abordagem da escrita ser dissociada da reflexão sobre o funcionamento da língua, assumindo aqui particular relevo a compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como elas se combinam na sequência textual a que a redação/textualização dá origem, compreensão essa essencial para que, desse processo, resulte um texto coeso e coerente. Do mesmo modo, nos parecem importantes a consciencialização do papel da pontuação no discurso escrito, e o conhecimento explícito dos mecanismos linguísticos que asseguram o funcionamento autónomo do texto para além do contexto em que teve origem, e que já referimos quando analisámos a relação entre a oralidade e a escrita.

O crescente conhecimento linguístico e a progressiva consciência metalinguística de um indivíduo desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento da competência de escrita, traduzido na crescente capacidade para a sua ativação, de forma a fundamentar as opções tomadas no quadro das várias alternativas com que o escrevente se vai deparando (Barbeiro, 1999; 2003). Na perspetiva inversa, a consciencialização do modo como essas unidades funcionam no texto concreto que vai emergindo de um processo de escrita, quando, no âmbito da revisão, se pondera a sua pertinência e a sua adequação, contribui para um aumento do conhecimento explícito do sujeito sobre as mesmas.

Educação Literária

Neste plano, da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português, importa ainda considerar a sua articulação com o domínio da educação literária que não deve ser concretizada na linha de abordagens tradicionais que faziam dos textos literários os modelos a imitar pelos alunos ou valorizavam “o acto de escrever como acto de seguir a “inspiração” e criar textos “belos” e “artísticos” marcados formalmente por ornamentos estilísticos e tematicamente pela originalidade a todo o preço.” (Fonseca, 1994: 165). Deve, pelo contrário, partir das potencialidades do discurso literário para, “uma sensibilização à língua como realidade material e como forma de acesso a mundos alternativos, descentrados da situação de enunciação no espaço e no tempo”, e para promover usos “não-utilitários” da linguagem que “se revestem de uma função formativa insubstituível dadas as suas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.” (*idem*:155). Este uso da linguagem “*in absentia* de um determinado contexto de situação e em conformidade com um especial sistema de regras pragmáticas, aceites



tanto pelo emissor como pelos receptores”, designado de ficcionalidade, constitui, aliás, um dos principais fatores distintivos da comunicação literária em relação à comunicação linguística tanto oral como escrita (Aguiar e Silva, 1982:190).

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

O plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares assume, no quadro da proposta que aqui apresentamos, uma enorme relevância. Essa relevância, claramente explicitada nos documentos oficiais de definem os objetos, os objetivos e os conteúdos das diferentes disciplinas que integram o currículo, decorre de um conjunto de fatores que pretendemos analisar: em primeiro lugar, é neste plano que se concretiza o princípio da transversalidade da língua, em geral, e da escrita, em particular, em relação aos diferentes domínios de saber abarcados pelo currículo; depois, importa considerar o papel da escrita nos processos de avaliação que têm lugar no contexto escolar; um terceiro aspeto releva das potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem; finalmente, importa considerar a natureza “real” dos usos da escrita neste âmbito multidisciplinar, por oposição a uma certa ideia de artificialidade normalmente associada à abordagem da escrita na escola.

Tendo a escrita, tal como a linguagem em geral, um duplo estatuto na escola, o de objeto de conhecimento e o de meio de transmissão dos conteúdos (Faria, 1983; Fonseca, 1994; Castro, 1995; Carvalho, 2003), nem sempre se consegue definir claramente aquilo que constitui um simples uso da linguagem e aquilo que configura uma atividade que visa intencionalmente o desenvolvimento de uma determinada competência de uso. De igual modo, é evidente alguma dificuldade na exploração das potencialidades inerentes aos usos da linguagem que têm lugar na escola para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Na linha do que acaba de ser referido, e em função do papel que nela desempenha, a escrita é frequentemente apresentada como competência transversal à escola. No entanto, essa transversalidade tende a ser vista de forma redutora, uma vez que é assumida numa perspetiva unidirecional, isto é da disciplina de Português em relação às outras disciplinas e não numa perspetiva bidirecional que veja os usos da escrita nos diferentes contextos escolares como momentos em que o aluno pode aprender a escrever. Isto significa que se tende a colocar nesse domínio disciplinar todos os encargos relativos à promoção das capacidades de escrita e a ver nos



respetivos professores os responsáveis pela sua realização. A defesa de uma transversalidade bidirecional não significa, contudo, a assunção do princípio de que todos os professores são professores de escrita, retirando ao professor de língua o seu estatuto de especialista neste domínio. Pelo contrário, assumir a transversalidade nessa perspetiva valoriza esse estatuto ao acentuar da relevância de um objeto que, pela sua presença constante na escola, deve ser especificamente trabalhado na aula de língua, por exemplo, pela instituição dos textos das outras disciplinas como seu conteúdo. Ao mesmo tempo, a importância da escrita tem de ser assumida por todos os professores, implicando-a em tarefas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento no âmbito das respetivas disciplinas e simultaneamente promovam a competência dos alunos no uso da escrita.

Um dos principais papéis da escrita na escola, e que faz dela um importante fator de sucesso nesse contexto, tem a ver com a explicitação de conhecimento em contexto pedagógico, com particular relevo para as situações de avaliação. Estas, na sua maioria, pressupõem o recurso à escrita. Daqui decorre que a obtenção de bons resultados não depende exclusivamente da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito.

O contributo da escrita o sucesso escolar não deriva apenas da sua associação às situações de avaliação. Ela pode ser associada a todo o processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, tornando-se numa poderosa ferramenta de aprendizagem. Estudos vários relevam o papel das práticas de literacia nesse processo, apontando 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. As práticas de leitura na e para além da sala de aula favorecem a aprendizagem (Langer, Close, Angelis & Preller, 2000; Alvermann, 2001; Luke, 2002; Dionísio, Viseu & Melo, 2011), o mesmo acontecendo com a produção escrita quando usada para promover a aprendizagem envolvendo os alunos em processos de transformação de conhecimento (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001; Boscolo & Mason, 2001; Carvalho, 2005). Mediando a relação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem, a escrita favorece a reconstrução do conhecimento, reprocessado pelo sujeito com base na sua experiência presente e passada, à luz da qual adquire um sentido próprio (Jewitt, 2006).

Olhando a escrita na perspetiva dos processos cognitivos nela envolvidas, percebemos o seu contributo para a aprendizagem se considerarmos que os desafios



cognitivos colocados pela complexidade das tarefas obrigam o aluno a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias. Isso promove a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, desenvolve o pensamento crítico e facilita a reflexão sobre o próprio processo de compreensão (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1995; Klein, 1999; Armbruster, McCarthy & Cummins, 2005). Se virmos a escrita como prática social e cultural, podemos inferir o seu contributo para a promoção do conhecimento de natureza conceptual e para a aprendizagem se considerarmos que, quando se lhe pede para formatar o conhecimento de acordo com as expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias de uma determinada comunidade científica, o aluno tem não só de adquirir os conceitos específicos mas também de usar os meios de representar e comunicar conhecimentos próprios de um campo científico, isto é, tem de assumir a identidade e o discurso do especialista (Rivard, 1994; Hand & Prain, 2002; Jewitt, 2006).

Este quadro interdisciplinar e multidisciplinar em que a escrita aparece implicada integra ainda um outro fator favorável ao seu desenvolvimento na medida em que a escola se assume aqui como um contexto real de uso da escrita que, de algum modo, pode ser contraposto a uma certa ideia de artificialidade que normalmente se associa à abordagem escolar da escrita.

Para Camps (2005: 25) a escola constitui um contexto de atividade, “lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si”. Neste contexto, as situações de ensino e aprendizagem configuram atividades partilhadas, de carácter social, e a escola emerge como um espaço comunicativo em que 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, o desenvolvimento da escrita pode emergir das múltiplas tarefas envolvendo a leitura e a produção de géneros textuais variados. Como salientámos noutro texto (Carvalho, 2011: 97), “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 com 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.”



As potencialidades pedagógicas da implicação da escrita nos processos de aquisição, elaboração e comunicação do conhecimento científico e da articulação entre a disciplina de língua e as outras áreas disciplinares foram, ao longo das últimas décadas, aprofundadas no quadro de movimentos como o *Writing Across the Curriculum (WAC)*, desenvolvido nos Estados Unidos a partir dos anos setenta, ou o *Science Writing Heuristic (SWH)*, com particular importância no contexto do ensino das ciências, que assumem a escrita, simultaneamente, como meio de comunicação e como meio de aprendizagem, transversal a toda a escola em qualquer nível de ensino (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001; Hand, 2004).

O papel da escrita nos processos de estruturação do pensamento (aquisição, elaboração e expressão do conhecimento) vem sendo salientado em documentos de natureza programática emanados do Ministério da Educação em Portugal desde a década de noventa (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997; Ministério da Educação, 2001). Aí, a escrita, competência transversal e multifuncional, ferramenta de aprendizagem, aparece como fator de sucesso escolar, defendendo-se que o aluno domine técnicas de escrita de carácter compositivo e não-compositivo essenciais a um bom desempenho académico. No final do Ensino Básico (nono ano) presume-se que o aluno seja capaz de “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar e de usar a escrita como forma de organização do pensamento.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:81). Os mais recentes Programas de Português para o Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009:14) vão no mesmo sentido, destacando “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados”; e considerando que “a aprendizagem do português conduz diretamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.”

O mesmo se assume em relação a outras disciplinas: para a História, refere-se a importância do domínio do tratamento de informação e a utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens (Ministério da Educação, 2001a); no campo das Ciências, destaca-se a



importância do “uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto” (Ministério da Educação, 2001b:7); no caso da Matemática, prevê-se a comunicação escrita ligada “à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos”, e chama-se a atenção para o papel da linguagem na clarificação e elaboração de estratégias e argumentos e para a importância do rigor no uso da linguagem matemática (Ministério da Educação, 2007: 8).

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

As perspetivas teóricas que veem o uso da escrita como algo socialmente enquadrado e condicionado por fatores externos ao indivíduo têm vindo a destacar a importância do contexto nesse processo e a sua relevância em termos da configuração dos textos produzidos. Consequentemente, afirmam a necessidade de esta dimensão ser tida em conta quando se visa o desenvolvimento da capacidade de escrever.

O contexto, definido por Barbeiro (2003: 20) como “o conjunto de factores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado”, pode ser considerado, de acordo com Camps (2005: 21), em três níveis diferentes: num primeiro nível, vemo-lo 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”; o segundo nível perspetiva-o como “comunidade discursiva, [...] contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos”; finalmente, num terceiro nível, o contexto é entendido 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.”

Ao contexto estão intimamente associados os géneros discursivos que a mesma autora define, na linha de Bakhtin, como “formas de enunciados mais ou menos



estáveis que configuram e são configurados pela interacção verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação” (Camps, 2005: 24). Para Schneuwly (2004), os géneros pressupõem um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. 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.

Um dos aspetos que é frequentemente apontado como limitador da eficácia do ensino da escrita em contexto pedagógico tem a ver com a artificialidade desse mesmo contexto em relação à maioria dos textos que aí são produzidos. Esse aspeto é posto em destaque por Schneuwly e Dolz (1999:7) quando assinalam a especificidade e a complexidade da situação escolar e o desdobramento que nela ocorre: “o género não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o género funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.”

Essa situação é naturalmente incontornável, o que justifica particular atenção ao modo como cada um dos géneros deve ser tratado em sala de aula. Haverá, contudo, determinadas situações em que é possível acentuar a dimensão do “real” no quadro da produção escrita que tem lugar na sala de aula e explorar as potencialidades daí decorrentes para a aprendizagem. Essas potencialidades podem, de certa forma, ser inferidas das palavras de Camps (2005: 24) quando afirma que “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 acções humanas são fundamentalmente discursivas, o escrever e o ensinar a escrever têm também de ser entendidos como tal.”

No ponto anterior, chamámos a atenção para o facto de a assunção como objetos de ensino e de aprendizagem dos textos que os alunos estejam a produzir no âmbito de diferentes disciplinas escolares, textos de géneros académicos de natureza diversa, poder contribuir para a redução da artificialidade da produção escrita que tem lugar na aula de língua. Se no *plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares* se podem explorar as potencialidades de um contexto “real” para



abordagem da escrita, por maioria de razão isso se verifica quando colocamos essa abordagem no *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.*

Ao abordarmos a escrita num contexto real de uso, ajudamos os alunos a compreender a importância da escrita e o seu alcance, ao mesmo tempo que potenciamos o desenvolvimento das suas competências e saberes pois são chamados a responder às exigências que o processo lhes coloca, num verdadeiro exercício de resolução de problemas, que é inerente a qualquer ato de escrita. Kostouli (2009) destaca as potencialidades desta dinâmica de interação para uma abordagem da escrita, na medida em que articula o local e o global e valoriza a vertente dialógica e situada da aprendizagem. Essa abordagem pode ser desenvolvida através de ações ou projetos que coloquem os alunos em interação com diferentes comunidades pelo recurso à escrita, interação essa traduzida em formas de participação e de intervenção (Barbeiro, 2003:32), que permitam ao sujeito assumir-se como membro de uma comunidade através da escrita, configurada em diferentes géneros textuais (artigos em jornais ou revistas, boletins e folhas informativas de bairros, associações ou entidades locais, cartazes ou jornais de parede) ou originar, pela escrita, efeitos visíveis ou a transformação de uma realidade na sequência da sua chegada aos destinatários (a concessão de apoio para o desenvolvimento de um projeto de investigação, a instalação de um equipamento num determinado local, o atendimento de uma reclamação, a alteração de um regulamento, o conhecimento alargado de um evento, etc.)

Conclusão

Procurámos, neste texto, definir e analisar um conjunto de planos que devem ser considerados quando se discute a abordagem da escrita no contexto escolar. Esses planos ultrapassam o espaço normalmente consagrado a essa abordagem – a aula de língua – e projetam-na numa relação interdisciplinar e numa relação que envolve a escola enquanto comunidade e as comunidades com as quais ela interage.

A colocação da aprendizagem da escrita num contexto mais abrangente do que aquele em que ela tem sido tradicionalmente desenvolvida é resultado de uma reflexão que mobilizou e procurou articular contributos teóricos que, ao longo dos últimos anos, foram surgindo no âmbito de movimentos que, com diferentes

perspetivas, elegeram a escrita como objeto de investigação, desde os que se focam nas dimensões de natureza cognitiva aos que veem a escrita e o seu desenvolvimento como processos de natureza eminentemente social.

Procura-se contribuir com esta reflexão para a discussão sobre um problema com que a escola se vem debatendo ao longo das últimas décadas, que não pode ser dissociado de profundas transformações de natureza diversa (sociais, económicas, tecnológicas, culturais, etc), e ao qual ainda não conseguiu responder de forma cabal.

Temos, no entanto, consciência de que a implementação da abordagem aqui proposta não será facilmente concretizável, requerendo não só a formação dos professores no sentido de os dotar de conhecimento específico que a viabilize mas também uma profunda alteração no modo como o trabalho dos professores se encontra organizado nas escolas. Em termos de formação de professores, parece-nos fundamental a consciencialização dos professores de língua para a natureza da escrita enquanto objeto que, no contexto da escola, se projeta para além do espaço da sua disciplina; para os professores das outras áreas disciplinares, é fundamental a compreensão do carácter específico das linguagens usadas nos respetivos domínios e do papel da escrita enquanto instrumento de construção e expressão do conhecimento, de modo a que possam envolver os seus alunos em tarefas que, pelo uso da escrita, potenciem as aprendizagens. Em termos da organização do trabalho nas escolas, afigura-se como essencial o desenvolvimento de um trabalho articulado que permita uma abordagem integrada dos diferentes conteúdos e das linguagens que os veiculam.

Como já anteriormente afirmámos (Carvalho, 2012: 12), “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 Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Alvermann, D. (2001). Effective literacy instruction for adolescents. Executive summary and paper commissioned by the National Reading Conference.
- Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Armbruster, B.; Mc Carthey, S. & Cummins, S. (2005). Writing to Learn in Elementary Classrooms. In R. Indrisano, R. & J. Paratore (Eds.), *Learning to Write, Writing to*



- Learn - Theory and Research in Practice* (pp. 71-96). Newark: I.R.A.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: DME/Universidade do Minho.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boscolo, P. & Mason, L. (2001). Writing to Learn, Writing to Transfer. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka, (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp. 83-104). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Carvalho, J. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Carvalho, J. Brandão (2003). *A Escrita - percursos de investigação*. Braga: DME/Universidade do Minho.
- Carvalho, J. Brandão (2005). Writing as a Learning Tool: a New Conception of Writing in the Portuguese Curriculum. In M. Pandis, A. Ward & S. Mathews (Eds.), *Reading, Writing, Thinking - Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (pp. 183-187). Newark: I.R.A.
- Carvalho, J. Brandão (2011). A Escrita como objecto escolar – contributo para a sua reconfiguração. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Carvalho, J. Brandão (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Danielewicz, J. (1982). The Interaction Between Text and Context: A study of How Adult and Children Use Spoken and Written Language in Four Contexts. In S. Rosenberg (Ed.), *Handbook of Applied Psycholinguistics* (pp. 243-260). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.



- Dionísio, M. L.; Viseu, F. & Melo, M. C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In J.C. Morgado et.al (orgs.) *Aprender ao longo da vida – Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação* (pp. 1142-1160). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition & Communication*, 28 (2), 122-128.
- Faria, I. (1983). Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras*, 4/5/6, 41-48.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (Eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 928-950). Newark: I.R.A.).
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41 (1), 19-37.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Geraldi, J. W. (2008). Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos. In A. Fetzner (Org.) *Ciclos em Revista*, Vol 3 (pp. 46-65). Rio de Janeiro Wak Editora.
- Hand, B. & Prain, V. (2002). Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, 86,. 737-755.
- Hand, B. (2004). Using a Science Writing Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26 (2), 131-149.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (publicado, sob permissão, em R. Indrisano & J. Squire (Eds.) (2000), *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice* (pp. 6-44). Newark: I.R.A.).
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Klein, P. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-to-Learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.
- Kostouli, T. (2009) A Sociocultural Framework. Writing as a Social Practice. In R. Berad, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing*



- Development* (pp. 98-116). London: Sage Publications Inc.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking-writing. In B. Kroll e R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts* (pp. 32-54). Urbana, Illinois: N.C.T.E.
- Langer, J., Close, E., Angelis, J. & Preller, P. (2000). *Guidelines for Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. Six Features of Effective Instruction*. National Research Center on English Learning & Achievement.
- Luke, A., Coord. (2002). *Literate Futures. Report of the Literacy Review for Queensland State Schools*. Queensland: Education Queensland.
- Martlew, M. (1983). Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 295-333). Chichester: John Wiley & Sons.
- McCarthy, S. & Raphael, T. (1992). Alternative Research Perspectives. In J. Irwin & M. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections* (pp. 2-30). *Learning from Research*. Newark: I.R.A.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Ciências Físicas e Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando: Academic Press Inc.
- Olson, D. (1995). "Conceptualizing the Written Word. An Intellectual Autobiography". *Written Communication*, 12 (3), 277-297.
- Pereira, M^a Luísa Álvares (2005). O ensino da escrita na escola: um objecto plural. In José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Actas do II Encontro de Reflexão*

- sobre o Ensino da Escrita (pp. 59-71). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Rivard, L. P. (1994). A Review of Writing-to-Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 969-983.
- Schneuwly, B & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros orais e escritos na Escola* (pp. 21-39). Campinas: Mercado de Letras.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.^a J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tannen, D. (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy* (pp. 1-16). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written language. In D. Olson, N. Torrance e A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tynjälä, P; Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka, (Eds.), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.