

INTRODUÇÃO ou vozes entrevistadas

Difícilimo é o acto de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos (...) e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem presente nem fim.

José Saramago (1987, p. 11)

A escrita é a procura difícil, por vezes exasperante, do inacessível dizer do imediato e do transcendente que a vida concede, mas só a escrita constrói porque permanece. E que alunos e professores treinam, aperfeiçoam, ano após ano, deambulando na perplexidade do enredo das palavras que criam, que tornam o real em irreal, o incerto em certo e sabido, porque detêm o poder de transfigurar a realidade de quem escreve e de quem lê.

Nas palavras de J. Saramago (Ibidem), «Difícilimo é o acto de escrever, responsabilidade das maiores», no que é secundado por A. Lobo Antunes (2007, p. 18), «um trabalho difícil, quase tão difícil como viver». Por sua vez, A. Ramos Rosa (1985, p. 98) descreve a escrita como a procura do «caminho da palavra», de frases «esparsas» reunidas «num só corpo». Por isso, é necessário interrogarmos o tempo e o espaço da escrita, a sua génese de construção, desconstrução e reconstrução, no entrelaçar das palavras que fixam o «passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem presente nem fim» (J. Saramago, 1987, p. 11). É sobretudo imperativo entrevermos as vozes da escrita, de quem escreve e de quem reflecte sobre o traçado da escrita.

Que pode ser a voz de um escrevente ou de vários, em **acorde polifónico de supervisão**, no intento do aperfeiçoamento da escrita: alunos, estagiárias, orientadora. Todos em formação iniciática, porque o lugar do sujeito é forçosamente o de um itinerário de descoberta, ponto móvel no espaço de uma aprendizagem continuada. Da escrita enquanto acto social, transcendendo o individual. Da reflexão sobre um percurso feito de corpos de palavras, materializados em imagens com sentido. E que permanecem, nas **vozes entrevistadas** que habitam as palavras, marcando o início desta escrita.

A escolha do tema

Na viragem do segundo milénio, a Escola abre-se a muitas **vozes**, enquanto espaço privilegiado de construção da cidadania e de homogeneização linguística e cultural. No desafio de qualidade e de competitividade europeu, cruzam-se as vozes do costume e as

vozes da diferença, implicando os agentes educativos na (co)construção de uma Escola aberta, dinâmica, que harmonize o colectivo e o individual, o ensino e a aprendizagem.

As vozes do costume são numerosas, fartas, ruidosas, dos muitos professores soçobrados sob um corropio de mudanças (A Escola não é a do costume, tudo muda, mas eu teimo e não mudo), dos muitos pais que diariamente reentram em casa, esgotados de tempo e de vida (Estou farto do trabalho! É jantar, telenovela e cama), dos muitos jovens que vêm na Escola intervalos de namoro e aulas de aborrecimento (Ó Stôra, escrever-mos tantas verções já é embirrassão! Eu perfiro o teste, é na hora e prontos. Basta atinar no dia e faser um cupianso baril. Pssst! Já fizestes o teu? Empresta à gente para fotocopiarmos).

As vozes da diferença são escassas, em surdina, dos poucos professores que inovam e constroem em conjunto (Hoje vão trabalhar em grupo. Depois apresentam o vosso texto à turma, ouvem os dos colegas e fazem uma apreciação), dos poucos pais que, nas horas cansadas do dia, ainda perguntam e ouvem (O que fizeste hoje? Vê se precisas de ajuda), dos poucos alunos que ficam no intervalo, com mil perguntas, talvez por um texto (Stôra, escrevi este poema, se pudesse ler), ou simplesmente pela curiosidade, pela presença.

O difícil é transformar os poucos em muitos e a democratização do ensino em realidade. O difícil é dar a todos os jovens, através do domínio da língua, uma possibilidade de futuro, não utópica de igualdade, mas equitativa de oportunidades.

O ensino e aprendizagem da língua materna pode impulsionar esta mudança. Enquanto lugar de unidade na diversidade, a Escola tem, na língua, um instrumento de formação identitária. A mestria linguística é «necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral» (I. Sim-Sim, 1997, p. 34), abrangendo, pela transversabilidade do saber linguístico, todas as disciplinas e frentes curriculares.

Contudo, nem sempre a língua funciona como elemento veiculador e facilitador de aprendizagens. Frequentemente, a vocação padronizadora da Escola, sobretudo na vertente escrita, reforça o afastamento entre a norma linguística e as variedades sociais e geográficas dos alunos. Acresce ainda a influência de outras agências socializadoras, na era da informação em que vivemos. Assim, não será de estranhar que o deficiente desenvolvimento linguístico dos alunos seja apontado como uma prova da crise no ensino do Português e uma das causas do insucesso escolar em geral.

Em tempo de crise, torna-se urgente um ensino reflexivo, baseado na construção racional da aptidão, da capacidade, da competência, capaz de adaptação ou reconversão face ao imprevisto. Ora essa aprendizagem, de uma nova dinâmica de ser professor,

principia na formação inicial, tempo e espaço de sedimentação de uma «continuidade na formação ou formação continuada», segundo caracterização de M. Cró (1998, p. 23).

No caso específico de língua materna, a formação torna-se mais premente, como nos revela uma já longa experiência de orientadora de estágio de Português. Em consequência, aproveitámos para levar a efeito um trabalho de investigação, tendo por tema o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, em língua materna, em contexto de formação inicial, numa dinâmica aluno-professor *versus* professor-aluno. Trata-se de um percurso formativo múltiplo, simultaneamente disjuntivo e interactivo:

- **interacção aluno-professor *versus* professor-aluno**, no aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita do aluno, pela (co)construção de um saber e de um saber-fazer formativo e processual;
- **progressão do formando**, em contexto de investigação-acção, de aluno-professor a professor-aluno, com a articulação «da linguística em geral, da linguística aplicada e das ciências da aprendizagem» (O. Figueiredo, 2003, p. 393), de forma a alicerçar, no ano inicial, as bases de uma formação contínua;
- **progressão do aluno**, na construção de um aprender a aprender individual e colaborativo, cada vez mais autónomo, com base na auto-regulação do processo linguístico-textual de escrita, contemplando quer a compreensão e produção de tipologias textuais quer a operacionalização em ciclos de sequências pedagógicas;
- **interacção aluno-professor-escola-meio**, através da concretização de projectos de escrita que extravasem a unidade didáctica em sala de aula, como a Oficina de Escrita e o portefólio individual do aluno.

Nesta perspectiva, torna-se pertinente um modelo de formação reflexivo, de «reflexão-na-acção» (D. Schön, 1992, p. 83), em que o olhar do professor incida sobre tudo o que compõe o acto educativo, «num continuum orientado para a consciencialização linguística» (S. Rodrigues, 2001, p. 226). No caso do uso escrito, essa tomada de consciência é fulcral, a partir de treino sistemático, uma vez que a compreensão do escrito (leitura) e a produção escrita (escrita) não decorrem do processo natural de aprendizagem, à semelhança do oral. Pelo contrário, como afirma I. Duarte (2000, p. 19), trata-se «de uma conquista histórica e cultural das sociedades humanas, pelo que tem de ser ensinada e aprendida». O tempo e o espaço dessa aprendizagem convergem justamente na Escola, tendo como agente instituído o professor de Português.

Assim, a temática do nosso estudo versa o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita do aluno, pelo professor em formação inicial, na dinâmica formativa de aprender a aprender a escrever e de aprender a aprender a ensinar a escrever, focalizando o processo em vez de unicamente o produto. Tendo por base o ensino e a aprendizagem da escrita processual, analisámos um processo múltiplo de crescimento linguístico e pessoal, do aluno e do professor em formação inicial, que se inscreve no quadro das actividades de cooperação, próprias da espécie humana.

A Pergunta de Partida

Neste sentido, a nossa problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que norteou todo o processo de elaboração do presente trabalho, é a seguinte:

- Como é que professores de Português, língua materna, em formação inicial, podem aperfeiçoar a competência escrita de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário?

As Hipóteses

As hipóteses, que buscamos confirmar ou infirmar, são:

- Hipótese 1 – O aperfeiçoamento da competência de escrita dos alunos pressupõe o domínio reflexivo dessa competência pelos professores em formação inicial;
- Hipótese 2 – A identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;
- Hipótese 3a) – A actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3b) – As operações de planificação favorecem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3c) – As operações de textualização possibilitam o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 3d) – As operações de revisão permitem o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Hipótese 4 – A avaliação por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

Os Objectivos

Em concordância, os objectivos, definidos para o presente estudo, são:

- Relacionar o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos com o domínio reflexivo dessa competência pelo professor de língua materna, em formação inicial;
- Verificar se a identificação pelos alunos das características de diferentes tipologias textuais permite a respectiva aplicação na escrita;
- Averiguar em que medida a actividade redaccional por sequências pedagógicas possibilita o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Apreender a importância das operações de planificação para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Compreender a importância das operações de textualização para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Reconhecer a importância das operações de revisão para o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- Verificar se a avaliação processual por portefólio favorece o aperfeiçoamento da competência escrita.

A Metodologia

Definimos, portanto, o nosso problema de investigação o mais claramente possível, tentando determinar os meios de investigação científica a utilizar. Na pesquisa de outras propostas de estudo, no âmbito da Didáctica da escrita, consultámos uma bibliografia específica. Escolhemos uma investigação qualitativa-quantitativa, de estudo de caso ancorado num processo de formação inicial de investigação-acção.

Em primeiro lugar, seleccionámos **o estudo de caso** porque se enquadra num paradigma qualitativo e interpretativo que se aplica ao presente estudo. Segundo M. Moreira (2005, pp. 132-133), a «natureza eclética da metodologia do estudo de casos emprega métodos e técnicas variados na investigação de um objecto de interesse», traduzindo-se numa «informação descritiva, complexa e holística», sem a pretensão de generalização. Em conformidade, trata-se de um estudo de caso simples, reportando-se a 2006/2007, na Escola onde a investigadora desempenha funções de orientadora, constituído por dois subgrupos. No primeiro subgrupo incluem-se três alunas do 5.º ano do

Curso de Especialização em Ensino, da Universidade do Porto, em estágio pedagógico integrado de Português. O segundo subgrupo é formado pelos alunos das turmas da orientadora, duas de 7º ano e uma de 12º ano, nas quais as estagiárias exercem uma actividade pedagógico-didáctica regular e regulada, em contexto de supervisão pedagógica.

Em segundo lugar, considerámos a **metodologia de investigação-acção**, de tipo colectivo, interpretativo e avaliativo, aplicada na formação inicial. A. Esteves (2005, p. 271) caracteriza a investigação na e pela acção como um «processo complexo», implicando «objectivos de investigação», «de inovação» e «de formação de competências». Segundo O. Figueiredo (2004, p. 8), a investigação-em-acção é vital para o «domínio do ensino e da aprendizagem em língua materna porque induz a produção de instruções para a aula, activam-se momentos de reflexão e constroem-se instrumentos modelizadores da actividade pedagógico-didáctica».

É a partir das três fases deste modelo de investigação-acção, «problematização», «reflexão e síntese» e «previsão prática» (Idem, p. 9), que iremos procurar, nos dois subgrupos, as fontes de evidência do estudo de caso. Recorreremos à análise documental, à análise do discurso escrito e à técnica de inquérito, procurando obter dados relativos às estratégias de aperfeiçoamento da competência escrita. Nos dados descritivos, obtidos em 2006-2007, em relação às **estagiárias**, analisámos os seguintes textos e documentos:

- **projecto anual** de Oficina de Escrita;
- **planificações de unidades didácticas**, incluindo fundamentações pedagógicas das sequências, e actividades de escrita processual;
- **relatórios dos três ciclos** leccionados pelas estagiárias, incidindo em actividades de escrita integradas em Oficina de Escrita;
- **reflexão escrita**, constante das fundamentações pedagógicas e dos relatórios de estágio sobre as aulas dos três ciclos de investigação-acção;
- **relatório crítico final** de estágio, apresentado pelas estagiárias;

Nos dados descritivos, obtidos durante 2006-2007, em relação aos **alunos**, analisámos:

- **(co)construção da ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio** do 7º ano, com critérios de avaliação definidos colaborativamente;
- **ficha de auto e hetero-avaliação processual do portefólio** individual do 7º ano, incidindo em três ciclos de ensino-aprendizagem, com registos trimestrais em Dezembro de 2006, Março e Junho de 2007;
- **texto de avaliação do portefólio** dos alunos de 12º ano, de Junho de 2007.

Contrapondo uma metodologia quantitativa, efectuámos um **inquérito por questionário**, de tipo misto, tendo por população alvo o subgrupo alunos. O fio condutor do inquérito por questionário reflecte a pergunta de partida e as hipóteses de trabalho.

Desta forma, para atingirmos os objectivos específicos do estudo, utilizámos, em complementaridade, diferentes procedimentos analíticos:

- **qualitativo**, com codificação categorial na análise do conteúdo semântico e pragmático do discurso escrito e dos documentos;
- **quantitativo**, com contagem de frequências simples, aplicadas à codificação categorial dos documentos analisados, porquanto «a análise de conteúdo quantitativa permite hoje ir mais longe do que a análise qualitativa» (J. Vala, 2005, p. 126); ainda com aplicação de um inquérito por questionário a 66 alunos do 7º e 12º anos, para «comparar as respostas globais (...) e analisar as correlações entre variáveis» (R. Quivy & L. Campenhoudt, 2005, p. 190).

Em síntese, utiliza-se uma **metodologia mista**, pois «tanto os métodos quantitativos como os qualitativos são úteis, quer na investigação-acção quer no estudo de caso (...) ao serviço da finalidade, objectivos e questões de investigação» (M. Moreira, 2005, p. 137).

Surge-nos uma última problemática, relativa ao papel da **investigadora**. O seu estatuto de agente comprometida, no desenrolar do processo de investigação-acção, objecto do presente estudo de caso, potencia simultaneamente um maior grau de aproximação à realidade, mas também alguns constrangimentos. Como recorda B. Deshaies (1997, p. 52), «a iniciativa do conhecimento não está, em primeiro lugar, no objecto, mas no sujeito». Tratando-se de um estudo avaliativo, a participação como orientadora e professora irá obrigar a uma atitude reflexiva de distanciamento crítico. Esperemos que esse esforço pendular, entre focalização interna e externa, permita a concretização de uma jornada de (re)descoberta do processo de ensino/aprendizagem de alunos e formandos.

A Organização do Estudo

Na estrutura do trabalho, considerámos relevante uma divisão em duas partes, a primeira relativa ao enquadramento teórico, subdividida em três capítulos, e a segunda, em ligação temática de continuidade, referente à investigação empírica, com dois capítulos.

O **Capítulo I** abre com uma epígrafe de F. Pessoa (2000, p. 172) «Minha pátria é a língua portuguesa». Em conformidade, aborda inicialmente a especificidade do Português, língua materna, símbolo de identidade individual e colectiva, no uso oral e escrito do

quotidiano, mas também no uso formal e na ficção do literário, interligando uso da língua, variação e normalização. Na formação reflexiva do professor do novo milénio, em contexto de estágio, o ensino-aprendizagem do Português convoca inevitavelmente os contributos das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação. Para um entendimento renovado do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita, considerámos o diálogo entre a Pragmática, a Ciência Cognitiva e a Psicolinguística, a Linguística Textual e a Sociolinguística. Acrescentámos ainda os desafios da Didáctica da língua materna, face às certezas e incertezas em educação, à aprendizagem e ensino eficazes e a modelos de ensino impulsionadores de práticas dinâmicas e cooperativas.

No **Capítulo II**, debruçamo-nos sobre a transfiguração do eu-pessoa em eu-escritor (E. Andrade, 1978, p. 35). Descrevemos processos de (co)construção da competência de comunicação escrita, partindo das indicações programáticas de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico, e de Português para o Ensino Secundário. Dos programas, seleccionámos os contributos da investigação Linguística e da Psicolinguística para uma escrita activadora de processos metacognitivos. Em consequência, abordámos a competência comunicativa, a especificidade de uma escrita cognitiva e social, a noção de texto e textualidade, as tipologias textuais e as operações de escrita (planificação, textualização e revisão). Como modelo, adoptámos o *cognitive process model* de J. Hayes & L. Flower (1980), reformulado por J. Hayes (1995). Considerámo-lo adequado a um treino sistemático da escrita, pela implementação de um processo, simultaneamente global e flexível, que concede mais atenção a estilos cognitivos e afectivos individuais.

O **Capítulo III** é dedicado à avaliação processual da escrita, na interligação entre ensino, aprendizagem e avaliação formativa. Entendendo a avaliação e a escrita como um processo conjunto e interactivo, debruçamo-nos sobre a correcção-avaliação, a metacognição, a revisão e a reescrita. Com a convicção de que a escrita é trabalho e mais trabalho, descrita poeticamente por S. Andresen (1994, p. 77) como uma «arte (...) filha da memória/ Diz o que viu/ E o Sol do que olhou para sempre o aclara».

Seguidamente, situámos a escrita compositiva e processual em trabalho de projecto. Em conformidade, efectuámos um enquadramento do espaço de Oficina de Escrita em sala de aula, através da planificação e concretização de unidades ou sequências didácticas por ciclos. Apresentámos, por último, a génese e caracterização do portefólio, enquanto projecto de ensino-aprendizagem de escrita e instrumento de avaliação processual.

No **Capítulo IV** iniciámos a segunda parte do trabalho, projectando o olhar sobre o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita dos alunos, em contexto de

estágio, tentando visualizar a realidade de ser professora e de ser orientadora. Nas palavras de M. Sarmiento (2000, p.19), «não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo», na procura das «formas obscuras entrevistas no desejo de descobrir». A nossa pesquisa sobre a escrita materializa-se na apresentação da metodologia do nosso estudo de caso, com reforço dos objectivos do trabalho, descrição do contexto de investigação, caracterização da amostra e descrição do instrumento de recolha de dados. Ainda neste capítulo, é enunciada a estratégia utilizada, com recurso a uma metodologia de investigação-acção aplicada na concretização de um projecto anual de Oficina de Escrita.

O **Capítulo V** continua o nosso olhar do capítulo anterior, que desejamos um ver esclarecido, pois, nas palavras de V. Ferreira (1992, p. 78, ênfase do autor), «tudo tem o seu lado superficial e o seu lado profundo (...) Olhar e **ver**». Quisemos não olhar mas **ver** a análise e discussão dos resultados do nosso estudo de caso, com recurso a uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa. Assim, considerámos nos dois subgrupos, estagiárias e alunos, o projecto de Oficina de Escrita, planificações e relatórios de unidades didácticas e ainda ficha e texto de auto e hetero-avaliação processual do portefólio. Por último, analisámos os dados provenientes do inquérito por questionário aos alunos.

Finalmente, nas **Conclusões**, concretizou-se uma reflexão final, incluindo os resultados obtidos no trabalho de campo e as limitações e implicações do mesmo, tendo sempre como horizonte o aperfeiçoamento da competência escrita de formandas e alunos, na dualidade construtivista de aprender a ensinar e de aprender a escrever, num cenário supervisivo ecológico, flexível e dinâmico, único mas também plural.

Este constituiu o **desafio de um horizonte de trabalho** que erigimos em esboço de introdução. Com o mesmo esforço de pesquisa, de reflexão e de construção que todos os dias propomos a alunos e formandos. Relacionar as práticas profissionais de estagiárias de Português com o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos permitiu-nos analisar o (des)conhecido, revivendo o passado e o presente na projecção do futuro.

Porque talvez o desconhecido esteja exactamente nas coordenadas do que se toma como certo, como adquirido. Porque «difícilimo é o acto de escrever, responsabilidade das maiores», nas palavras de J. Saramago (1987, p. 11). Porque escrever é uma arte que se ensina e que se aprende, ancorada na paciência do tempo, no esforço continuado de erguer construções sólidas de sentido, palavras reunidas «num só corpo», nos versos de A. Ramos Rosa (1985, p. 98). Porque dominar a língua materna é conquistar o poder que abre as portas do conhecimento do Eu e do Outro, da ciência, da memória, da cultura.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LÍNGUA MATERNA, TEORIAS DA LÍNGUA E DA EDUCAÇÃO

Minha pátria é a língua portuguesa.(...) odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem não escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em quem se bata, a ortografia sem ípsilon (...)que me enoja.

Fernando Pessoa (2000, p.172).

A Língua é o símbolo maior da nossa identidade individual e colectiva. Por isso, é superlativada por escritores e cantada por poetas. É estudada por linguistas, psicólogos, sociólogos, em multiplicidade de perspectivas e teorias. É usada por ideólogos e políticos, na norma de uns e na variação de outros. E é ensinada por professores, no uso oral e escrito do quotidiano, mas também no uso formal e na ficção simbólica do literário.

Em conformidade, principiamos o enquadramento teórico, relevante para o nosso campo de estudo, pela caracterização do Português, língua materna, interligando uso da língua, variação e normalização. Na formação reflexiva do professor do novo milénio, em percurso iniciado em contexto supervisivo de estágio, o ensino-aprendizagem do Português convoca inevitavelmente os quadros teóricos de diversas disciplinas. Por isso, seleccionámos os contributos relevantes das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação, para um entendimento conjunto e renovado do aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita dos nossos alunos.

1. LÍNGUA MATERNA, SOCIEDADE E ENSINO

A linguagem ocupa um lugar primordial entre os instrumentos culturais do homem. O uso da linguagem verbal faz parte da vida e da acção humanas, uma vez que é pela linguagem que o ser humano se apropria da realidade. Assim, aprendemos a pensar ao mesmo tempo que aprendemos a falar, pois o domínio da linguagem dá acesso a um sistema de estruturação que congrega, separa, distingue e sintetiza a experiência, organizando e ordenando o pensamento (J. Poersch, 1999, p. 513).

Ao accionar capacidades especificamente humanas, como a simbolização e a abstracção, a linguagem possibilita ao homem a faculdade de evocar não apenas o real

mas também o longínquo e o imaginável. Todas as formas linguísticas constituem formas de interpretação e de explicação, pois a língua domina simbolicamente a experiência individual e colectiva. Como sublinham I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (1996, p.13), a investigação histórica e antropológica provou que não há, nem nunca houve, sociedades humanas conhecidas sem uma língua natural, confirmando «a tese da especificidade biológica da linguagem humana e do modo como o ser humano usa funcionalmente a linguagem». Para certos povos africanos, uma criança é uma coisa, *kuntu*, até adquirir uma língua, tornando-se então uma pessoa, *mntu* (Idem, p.12), um ser pensante, um ser social, membro efectivo da sua comunidade.

A relação entre língua e sociedade implica uma reflexão sobre variação e normalização e o uso da norma linguística na instituição escolar. Enquanto docentes, observamos que a forma particular de muitos jovens se expressarem colide com a forma de falar da Escola. A não utilização das variedades exigidas, orais e escritas, por serem menos habituais no âmbito social destes jovens, ou pela resistência à imposição de outras variedades, conduz a piores resultados académicos e a um decréscimo da auto-estima.

1.1. Língua materna e uso da língua

Uma língua natural constitui uma manifestação linguística de uma comunidade, opondo-se a linguagens artificiais, como os sistemas lógicos, matemáticos e linguagens de programação. Nas palavras de I. Duarte (2000, p. 15), «uma língua natural é língua materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente, como resultado do processo de aquisição da linguagem». A língua materna da maioria das crianças nascidas em território nacional é o Português, uma vez que «Portugal goza de uma condição de monolinguismo quase absoluto, sendo o Português a língua que praticamente todos os portugueses aprendem à nascença e usam ao longo da vida» (I. Castro, 2006, p. 7).

Ter o Português como língua materna significa ter desenvolvido espontaneamente um sistema de conhecimento que mobilizamos quando ouvimos e falamos a língua, pois, segundo I. Duarte (2000, p. 17) «um falante nativo do Português atingiu como resultado do processo de aquisição da linguagem um sistema de conhecimento que associa de uma forma específica cadeias fónicas e significados». As crianças, pertencentes à comunidade linguística portuguesa, desenvolvem naturalmente o conhecimento da língua materna,

assumindo um comportamento verbal adequado às suas necessidades comunicativas. De acordo com I. Duarte (Idem, pp. 17-19), este conhecimento intuitivo da língua é regular e regulado, o que se comprova pela capacidade de emitir juízos de gramaticalidade, atribuir significado a palavras novas construídas regularmente e compreender frases novas.

O uso desdobra-se nas vertentes de compreensão e expressão do discurso oral, modo primário da linguagem humana através da voz. Como ouvintes e interlocutores, associamos significado a um *continuum* fónico e formatamos linguisticamente o discurso numa cadeia fónica. Porém, as crianças e os adultos não desenvolvem, por imersão numa comunidade linguística, a capacidade de compreenderem e produzirem discurso escrito, sendo necessário ensino formal para aprenderem a ler e a escrever. O escrito é, por isso, um modo secundário da linguagem, o que não significa uma subalternização da leitura e da escrita, mas uma conquista histórica e cultural das sociedades humanas (Ibidem).

1.2. Português, variação e normalização

Os estudos de tipologia linguística, iniciados pelos comparativistas e pelos neogramáticos no século XIX, permitiram agrupar as línguas em famílias, a partir da filiação numa língua-mãe comum. Assim, o Português pertence ao ramo itálico-românico da grande família das línguas indo-europeias, juntamente com o Espanhol, o Catalão, o Provençal, o Francês, o Italiano e o Romeno.

Apesar de, em Portugal, prevalecer o Português como língua materna, nenhuma língua é homogénea ou imutável. No século XX, os estudos sociolinguísticos caracterizaram as relações entre língua e sociedade. A concepção da língua como instrumento de comunicação social permitiu observar que «uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, um diassistema» (C. Cunha & L. Cintra, 1995, p. 3). Esta concepção possibilitou o estudo da variação linguística, imputável a diversos factores (M. Ferreira; E. Carrilho; M. Lobo; J. Saramago & L. Cruz, 1996, pp. 479-502 ; I. Duarte, 2000, pp. 21-26; I. Castro, 2006, p. 7):

- variação geográfica, diatópica ou dialectal, se a língua muda com o espaço;
- variação social ou diastrática, se a língua muda com a comunidade que a fala;
- variação situacional ou diafásica, se a língua muda com a situação e o uso;
- variação cronológica, histórica ou diacrónica, se a língua muda ao longo do tempo.

Em relação à **variação geográfica, diatópica ou dialectal**, verifica-se (I. Castro, *Idem*, pp.16-19) uma diferenciação tripartida entre dialectos galegos, dialectos portugueses setentrionais (transmontanos e alto-minhotos; baixo-minhotos, durienses e beirões) e dialectos portugueses centro-meridionais (centro litoral; centro interior e sul). Contudo, não é possível restringir o âmbito da questão às fronteiras de Portugal. O Português acompanhou as coordenadas de uma diáspora iniciada com os Descobrimentos, agregando comunidades dissemelhantes. Reconhecida como a quinta língua do mundo em número de falantes, é actualmente língua nacional ou oficial em oito países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Timor. Assim, o Português constitui-se língua de unidade nacional e de afirmação nos países plurilingues de expressão portuguesa, cruzando-se com as línguas indígenas (anteriores à colonização) e com os crioulos (línguas de base linguística portuguesa).

Retomando o conceito de variante nacional de C. Cunha & L. Cintra (1995, p. 4), I. Castro (2006, p. 12) reconhece que «o sistema linguístico português dispõe, no início do século XXI, «de duas variantes nacionais plenamente desenvolvidas – a variante portuguesa, geralmente designada por *português europeu* ou PE, e a variante brasileira, conhecida por *português brasileiro* ou PB» e incorrectamente nomeada como «língua brasileira». O mesmo linguista (*Ibidem*) considera que, em África, ainda se encontram em formação uma variante moçambicana e uma variante angolana.

Podemos agora redefinir o Português, língua materna, no contexto de construção de uma linguística comum lusófona, como confluência entre espaço e cultura, território e identidade. De acordo com o investigador brasileiro M. Neves (2005, p. 644), «trata-se, pois, do nosso espaço de pensamento, de ação e de criação, nosso espaço de identificação, para além (...) das especificidades culturais» (PB). Esta acepção de língua materna evoca a criação de um supra-espaço político e simbólico de identidade da língua portuguesa.

Outra variação linguística é a **variação social ou diastrática**. Apesar do quase monolingüismo existente em Portugal, a comunicação é matizada «pelas cambiantes de registo cultural, formalismo, grau de intimidade ou de expressividade» (I. Castro, 2006, p. 7). Segundo I. Duarte (2000, pp. 23-24), a pertença dos falantes a grupos sociais e profissionais traduz-se em comportamentos e usos diferenciados da língua, com particularidades lexicais, fonológicas, morfológicas e mesmo sintáticas.

O factor social interliga-se com factores situacionais de índole pragmática, que corporizam a **variação situacional ou diafásica**. De facto, o grau de formalidade da situação discursiva e as modalidades oral ou escrita determinam uma variação dos registos

ou níveis de língua. Os níveis de língua contemplam, do mais elaborado para o menos elaborado, os registos literário, cuidado, norma ou padrão, familiar, popular e calão.

Nas sociedades com uma língua dita de cultura, com tradição escrita, uma das variedades geográficas e sociais adquire prestígio, sendo considerada norma ou língua padrão. E. Haugen (1997, p. 350) explicita as condições de afirmação de uma língua, enquanto língua materna e norma de uma comunidade: « selection of norm, codification of form, elaboration of function and acceptance of the community».

No caso do Português europeu (PE), a norma é a variedade utilizada no eixo geográfico Lisboa-Coimbra pelas camadas cultas da população. O Português brasileiro (PB) corresponde à variedade culta do Rio de Janeiro e de S. Paulo.

A importância da língua padrão não advém de características linguísticas, mas do papel que desempenha na sociedade, como variedade escolhida para língua oficial, de cultura e de escolarização. O ensino é ministrado na língua padrão e espera-se que os alunos a aprendam, aperfeiçoem e utilizem em diferentes situações. Partilhamos a opinião de C. Lomas (2003, p.14) de que «o objectivo essencial da educação linguística (...) é contribuir para o domínio dos diversos usos da linguagem», em contextos variados.

A diversidade linguística é uma das causas do insucesso escolar, provocando, segundo M. Haralambos & M. Holborn (1991, p. 253) «differences in achievement between social classes (...) and between different ethnic groups». Os autores descrevem (Idem, p. 262) os estudos, nos anos setenta, do sociólogo inglês B. Bernstein (1972) que distingue «two forms of speech pattern which he terms the **elaborated code** and the **restricted code**. In general, members of the working class are limited to the use of restricted codes whereas members of the middle class use both codes». Esta diferenciação foi estudada, nas minorias étnicas, por J. Gumperz (1997b, pp. 395- 407) e igualmente por W. Labov (1997b, pp. 472- 486).

As respostas a este problema constituem uma temática actual (M. Haralambos & M. Holborn, 1991; L. Odell, 1993; W. Grabe & R. Kaplan, 1996; I. Duarte, 1996; E. Moerk, 1999; L. Martín Rojo, 2003; C. Lomas, 2003). Segundo a **Teoria do Défice**, os grupos com um código restrito apresentam um défice linguístico correlato do seu défice cultural. Estes jovens devem ser ensinados a usar a variedade padrão e o registo académico escrito, modificando os seus hábitos linguísticos. Ao invés, na perspectiva que apoiamos da **Teoria da Diferença**, não se adiciona uma língua a outra, mas tenta-se a coexistência linguística, evitando preconceitos e partindo das formas dos alunos para a incorporação de outras variedades. Como assinala L. Martín Rojo (2003, p. 234), «o processo de

aprendizagem de outras variedades é similar ao processo de incorporação de outras línguas, de modo que a variedade de origem pode servir de base para um melhor conhecimento de outras variedades». O objectivo não seria erradicar formas marginais, pois são formas linguísticas, possibilidades da língua, e não evidências da maior ou menor capacidade de raciocínio dos indivíduos. Nestes casos, é fulcral o papel do professor.

Finalmente, o último factor diz respeito à **variação cronológica, histórica ou diacrónica**. A língua de uma comunidade linguística muda ao longo do tempo. A partir do 9º ano, espera-se que os alunos reconheçam alguns fenómenos linguísticos da evolução do Latim para Português, de forma a compreenderem os mecanismos de evolução linguística.

Assim, língua materna é comunicação, é pensamento, é identidade própria do eu e do nós, é construção do colectivo, da comunidade. Língua materna é ainda pertença, cultura, história, pátria. No caso do Português, língua materna, transpostas as fronteiras geográficas de origem, a língua revela-se intracontinental e intercultural, diversamente humana e igualmente una. Trata-se de uma língua viva, em constante evolução, sujeita a variações, mas única na normalização das suas propriedades e funções comunicativas. Como afirma o poeta F. Pessoa (2000, p. 172), a língua é o símbolo maior da pátria, ao possibilitar uma comunicação e identificação comuns, através da criação de uma cultura singular que perdura no tempo. Desta forma, «Minha pátria é a língua portuguesa». Por isso mesmo, é necessário repensar o estudo e o ensino-aprendizagem da língua materna, na convergência das Ciências da Linguagem e das Ciências da Educação.

2. CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Durante o século XX, foram muitas as disciplinas que incluíram dentro do seu espaço de problematização a reflexão sobre a linguagem.

Essas disciplinas poderiam agrupar-se em três conjuntos. Primeiro, a Filosofia Analítica ou Pragmática Filosófica, que aborda o estudo da actividade linguística como uma parte da acção humana. Em segundo, a Ciência Cognitiva que se ocupa dos processos cognitivos que estão na base da aquisição e uso das línguas. Em terceiro, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Semiótica que tratam da linguagem enquanto discurso/texto em relação com os seus usuários, membros de uma comunidade sociocultural concreta, incorporando o estudo sistemático da recepção e produção linguísticas contextualizadas. Será este o nosso percurso de apresentação crítica.

2.1. O estudo da língua

No âmbito do nosso trabalho sobre a competência de comunicação escrita, não cabe fazer um percurso exaustivo da evolução do estudo da língua. Por isso, optámos por uma síntese sobre o advento da gramática e da linguística, baseada em I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (1996, pp.11-23), C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón (2003, pp.31-34), A. Tusón (2003, pp.73-89) e O. Figueiredo (2003, pp. 53- 67).

O **fenómeno linguístico** sempre despertou um interesse constante, dos primeiros filósofos até aos actuais investigadores da inteligência artificial, passando por filólogos e linguistas. Desde os três tipos de abordagem do fenómeno linguístico na Grécia clássica - a filosofia, a gramática e a retórica - passando pelas gramáticas latinas que serviram, no Renascimento, de modelo para a elaboração das gramáticas das novas línguas, o estudo e o ensino da língua basearam-se, durante séculos, numa concepção unitária da língua, entendida como reflexo da ordem do mundo.

No Renascimento, porém, os gramáticos de Port-Royal renunciaram ao Latim como modelo e consideraram que as estruturas das línguas naturais europeias não se subordinavam directamente a uma lógica assente na ordem do mundo, mas principalmente à acção linguística do homem. As propostas de Port-Royal não põem em causa o carácter unitário da linguagem, mas postulam a existência, baseada nas estruturas morfossintácticas das línguas, de uma lógica gramatical geral, em correspondência com as regras de funcionamento do espírito humano. As categorias desta lógica constituirão a base da gramática tradicional e o ponto de partida dos especialistas da língua, até aos nossos dias.

Esta denominada gramática tradicional conhecerá, durante o século XIX, avanços notáveis. A descoberta do sânscrito e o interesse romântico pelo conhecimento das origens influenciarão a concepção da gramática histórica e comparada, da neogramática e, nos finais do século XIX, dos estudos dialectológicos e fonéticos.

A noção de gramática tradicional está ligada à herança do ensino no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Os modelos tradicionais do ensino da gramática entendiam o ensino da língua materna como a arte de falar e escrever correctamente. O método pedagógico consistia em ensinar primeiro as regras de gramática e/ou de ortografia, fazê-las memorizar, apresentar exemplos e aplicá-las em exercícios. O problema desta gramática, com consequências no ensino da língua materna, resultou da confusão entre descrição e prescrição. As aulas de língua ficavam reduzidas ao

normativismo gramatical, equivalendo o conceito de “bom uso” a “único uso”, preferencialmente escrito e literário, ignorando a oralidade e as variedades linguísticas.

Posteriormente, este panorama irá sofrer alterações com o advento do estruturalismo e do generativismo, também designado gerativismo.

2.2. Estruturalismo e generativismo

No início do século XX, o surgimento da **linguística estrutural** modificou a observação e a análise dos factos linguísticos, na tentativa de superar as contradições dos gramáticos tradicionais, dos comparativistas e dos neogramáticos, F. Saussure (1969), um dos primeiros linguistas estruturalistas, concebe o estudo da língua em si mesma, como um sistema social e abstracto. Segundo o autor (1978, p. 34), «A língua (...) é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social», ou seja, «um sistema de sinais para exprimir ideias» (Idem, p. 43). O sistema linguístico estrutura-se em níveis e a análise das unidades de cada nível realiza-se a partir de critérios formais (paradigmáticos) e funcionais (sintagmáticos). As escolas estruturalistas de Praga, de Copenhaga, a americana, a francesa, produzem trabalhos de fonologia, fonética, morfologia e sintaxe.

No campo da linguística, C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón (2003, pp. 36-37) reconhecem os avanços dos estudos estruturalistas para a compreensão do complexo processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Tal pode ser testemunhado na primeira pessoa, uma vez que iniciámos a carreira docente em meados dos anos oitenta, exactamente no auge de aplicação didáctica quer do estruturalismo quer do generativismo. Nessa época, as aulas de língua deixaram de ser um espaço normativo em que se repetiam listas de regras e excepções, para se analisarem frases em sintagmas ou conjuntos, usando grafismos como setas e caixas. É de assinalar o êxito do estruturalismo na análise frásica, pois os alunos observavam as relações entre os constituintes da frase e a sua estrutura.

Contudo, com o estruturalismo, evidencia-se, de novo, a problemática da adaptação didáctica de uma teoria linguística. Os mesmos autores (Ibidem) apontam os efeitos negativos de uma filosofia mecanicista e condutista, que separa os diferentes níveis de análise linguística e propõe a análise operativa de frases isoladas. A análise gramatical tornou-se mecânica e descuidou-se o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, limitada à leitura e compreensão de textos literários e da comunicação social.

A **gramática generativa**, surgida em 1957, quando N. Chomsky publicou *Syntactic Structures*, tentará superar estas limitações, com uma visão diferente da linguagem e das línguas. Segundo S. Abreu (1999, p. 812), para os generativistas «as línguas naturais são constructos psicológicos, (...) o objectivo da linguística é explicar o problema cognitivo de como as crianças adquirem uma língua – mais especificamente quais são as características particulares da Faculdade da Linguagem que as capacitam à aquisição».

Assim, Chomsky (1990, pp. 68-70) afirma a aquisição da linguagem como conhecimento, rejeitando as teorias behavioristas de comportamento adquirido por estímulo-resposta. A linguagem seria uma capacidade inata do homem, um processo natural que se actualiza no processo de aquisição de uma língua, pela apropriação de um sistema de regras (V. Cook & M. Newson, 2001, p. 76).

Essa capacidade é definida por Chomsky (1990, p. 69) como um Mecanismo de Aquisição da Linguagem, «Language Acquisition Device (...) a procedure that operates on experience acquired in an ideal community and constructs from it, in a determinate way, a state of the language faculty». O objectivo da linguística seria descobrir a Gramática Universal, comum a todas as línguas, visível na *performance* do falante ideal, através da construção de um modelo da competência linguística do indivíduo, a *competence*, capaz de discernir a gramaticalidade e a agramaticalidade da sequência linguística, pondo em acção a memória, a atenção e a rapidez de execução (V. Cook & M. Newson, 2001, pp. 22-23).

Na definição de N. Chomsky (1976, p. 29) «Universal Grammar (...) is the system of principles, conditions and rules that are elements or properties of all human languages (...) the essence of human language». Assim, a Gramática Universal consiste em um conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados.

Como contributo (C. Lomas; A. Osoro & A. Tusón 2003, pp. 37-39), podemos apontar a superação, pela gramática generativa, da divisão da língua em níveis estanques e a proposta de uma visão integrada, na qual a língua aparece articulada em componentes, tendo como centro a componente sintáctica. Mas o facto de o generativismo se basear num falante-ouvinte ideal, numa comunidade linguística homogénea, impede o estudo da produção concreta e plural de enunciados, limitando o respectivo campo de análise.

Do ponto de vista da formação dos professores, a gramática generativa pode ser útil. Em primeiro lugar, permite uma aproximação ao estudo da língua de um ponto de vista interno. Em segundo lugar, os conceitos de inatismo e de criatividade linguística, assim como a igualdade de todas as línguas, enquanto sistemas formais, proporcionam uma visão filosófica que não valoriza uma língua ou variedade em detrimento de outra.

Os **limites da teoria generativa, assim como os da estrutural**, estão presentes nos seus próprios pressupostos teóricos. Os estruturalistas excluem a fala do seu campo de estudo, os generativistas excluem a acção. No entanto, a tarefa fundamental de quem ensina língua deve ser aperfeiçoar as capacidades comunicativas e linguísticas dos alunos, que são falantes concretos, com um uso diverso e heterogéneo da língua. Mesmo que sejamos iguais na capacidade inata para a linguagem, a aquisição e o aperfeiçoamento da língua estão sujeitos a restrições de tipo social e cultural, o que nos torna diferentes. As línguas existem no seu uso, não há nem falantes nem escreventes homogéneos ou ideais, pois pertencemos a comunidades baseadas na diversidade. Por isso, o trabalho didáctico exige um paradigma mais amplo que englobe os usos linguísticos.

2.3. A perspectiva pragmática

Num primeiro momento, não coube aos linguistas, mas aos filósofos da linguagem, o mérito de desbravarem o território da pragmática. Na apresentação de S. Matos (2006, p. 90) «filósofos como Peirce, Wittgenstein, Austin, Searle e Grice» chamaram a atenção para a relação entre significado e uso, para a lógica da linguagem comum, para as normas de cooperação interlocutiva, para o papel do raciocínio inferencial no cálculo do significado, em suma, «para a consideração da linguagem como forma de acção» (Ibidem).

Desta forma, o ponto de partida da pragmática é a consideração do falar como um fazer, pois o acto comunicativo não é estático nem linear, mas um processo cooperativo de interpretação de intencionalidades. Ao produzir um enunciado, o falante procura fazer algo, o interlocutor interpreta essa intenção e elabora a sua resposta, linguística ou não linguística. Como afirma F. Fonseca (1996, p. 444), na construção de «uma teoria contextual e inferencial da significação, a pragmática estuda basicamente a complementaridade e interacção entre a linguagem e o contexto». C. Gouveia (1996, pp. 383-384) explica que «enquanto a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica se centram no estudo das línguas como sistemas formais (...) a pragmática encara as línguas como instrumentos de acção e de comportamento, também eles regidos por regras». Se a língua é o seu uso e esse uso é sempre contextualizado, o objecto da pragmática será, portanto, o estudo da língua no seu contexto de recepção e de produção.

No processo de aquisição de uma língua, o que se adquire são regras de uso socialmente marcadas, que usamos em diferentes situações e contextos, como dar ordens

ou relatar um acontecimento. Em consequência, a linguagem não constitui um instrumento para expressarmos o que sentimos, mas uma forma de actividade regulada e pública.

Deve-se a Austin (1962, cit. por C. Gouveia, 1996, pp. 385-391; cit. por S. Matos, 2006 pp. 93-94) e a Searle (1969), o essencial da teoria dos actos de fala, que propõe uma explicação do uso linguístico baseada na observação de três actos simultâneos na produção de enunciado. O *acto locutório*, expressão de uma orientação com um sentido e um referente, ou seja, o significado literal, o *acto ilocutório*, produção de uma enunciação, uma promessa, uma ordem, em virtude de uma força convencional associada à expressão e o *acto perlocutório*, o efeito produzido na audiência. O falante e o ouvinte, pelo princípio da cooperação (Grice, 1975), confiam nas pressuposições referentes ao conhecimento do mundo partilhado por ambos, para a interpretação dos enunciados, que não são *verdadeiros* nem *falsos*, mas *felizes* ou *infelizes*, considerando o contexto e os efeitos produzidos.

Em suma, a **interacção** impregna a estrutura da linguagem e, embora imediata no domínio da oralidade, está igualmente presente na escrita. Como tal, constitui um conceito integrante da competência comunicativa, como veremos mais tarde.

2.4. A Ciência Cognitiva e a Psicolinguística

No âmbito da Psicologia da Linguagem, até aos anos 50 imperava o behaviorismo ou comportamentalismo, «que explicava a fala e a comunicação verbal (...) à luz da Teoria E-R-R (Estímulo-Resposta-Reforço), nomeadamente na sua aquisição, que se pensava(...) dever-se ao contacto com falantes adultos, que serviriam de padrão, e à imitação bem sucedida» (I. Faria; E. Pedro; I. Duarte & C. Gouveia (1996, p. 22). Posteriormente, a teoria revisitada de L. Vygotsky (1977), as perspectivas de J. Piaget (1975) e o contributo de N. Chomsky (1957; 1976; 1990), juntamente com o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva e da Inteligência Artificial, originaram a Psicolinguística, que trata dos processos cognitivos implicados nos momentos de compreensão e produção linguísticas.

Assim, consideraremos as contribuições psicológicas dos enfoques cognitivos, concretamente da Psicolinguística e da Psicologia da Aprendizagem. A primeira ocupa-se dos processos cognitivos implicados nos momentos de compreensão ou produção de mensagens. A segunda, através de uma visão construtivista dos processos de ensino, proporciona uma base para entender os mecanismos da aprendizagem e da construção do conhecimento e, indirectamente, os mecanismos implicados na aprendizagem da língua.

Tomaremos, como referência, o 5.º Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada, realizado no Porto, em 1997. Um dos oradores, R. Titone (1999, p. 20), caracterizou cinco gerações de investigadores dos problemas psicológicos da linguagem, «the succession of theories within such a short period of time (1954-1988) has at the same time been characterized by a constant flow of progress: ever closer approximations to a realistic and comprehensive concept of language». O autor (Ibidem) enumerou cinco estádios de evolução teórica:

- 1.º A ligação entre um conceito estruturalista-taxonómico da linguagem e uma visão empírico-behaviorista do comportamento verbal (Bloomfield/Skinner);
- 2.º Uma explicação generativa-transformacional da linguagem, em combinação com uma interpretação cognitiva (mentalista) do comportamento humano (Chomsky/Miller);
- 3.º Uma reinterpretação semântica-generativa do processamento da linguagem, em relação com a antropologia e a pragmática do comportamento humano («competência comunicativa») (pós-Chomskiana-Chafe/Hymes);
- 4.º A contextualização social (sociocêntrica) da linguagem e as funções sociais das mensagens linguísticas (Leontyev/Slama-Cazacu/Rommetveit/Halliday);
- 5.º A tentativa de recapturar a personalidade global (dimensões behaviorista, cognitiva, afectiva, ego-dinâmica) do ouvinte/falante na comunicação (Titone).

Se cruzarmos a informação contida nesta sinopse com sínteses de outros linguistas, nomeadamente I. Faria; E. Pedro; I. Duarte & C. Gouveia (1996, p. 19-23); T. Slama-Cazacu (1999, pp. 9-15); J. Poersch (1999, pp. 513-520); R. Hunt & H. Ellis (2004, pp. 2-36); O. Figueiredo (2003, pp. 71-93); C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón (2003, pp. 50-53), verificamos a pertinência das contribuições pioneiras de N. Chomsky, J. Piaget e L. Vygotsky para o estudo da relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem. Na impossibilidade de apresentarmos todas as teorias, seleccionámos estes três investigadores, bem como dois representantes das tendências actuais, T. Slama-Cazacu e R. Titone. O que não invalida que, pontualmente, sejam referidos outros autores.

2.4.1. O contributo linguístico de Chomsky (1928)

Um dos fundamentos do desenvolvimento do cognitivismo foi a publicação da obra *Syntactic Structures* de N. Chomsky (1957), já referida anteriormente (cf. cap. I, 2.2.). Ao argumentar contra as gramáticas normativas, Chomsky (1976) introduziu uma distinção fundamental entre *competência*, do domínio da linguística, e *performance*, do domínio da psicolinguística. A primeira noção tem a ver com o conhecimento de uma língua particular, ou gramática interiorizada, pelo sujeito falante. A segunda é o resultado de colocar em

prática não apenas a competência linguística mas outras aptidões, como a memória, a atenção e a rapidez de execução (V. Cook & M. Newson, 2001, pp. 22-26).

Os enfoques racionalistas, a partir das ideias de Chomsky (1957;1976), atribuem, nos anos sessenta, a factores biologicamente inatos os processos de desenvolvimento da linguagem na criança, afirmando uma gramática universal, comum a todos os seres humanos, entendida como um mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que permite descobrir as unidades, estruturas e regras de combinação da linguagem. Trata-se de uma concepção psicolinguística da linguagem, concebida como capacidade cognitiva humana natural de compreender e produzir um número infinito de enunciados, a partir de um número limitado de regras combinatórias (R. Hunt & H. Ellis, 2004, p. 16).

Numa perspectiva cognitiva, a limitação desta gramática reside no facto de não contemplar o significado, esquecendo os aspectos cognitivos implicados na codificação do conhecimento por parte da criança. Ora acontece que a criança não conhece apenas palavras isoladas, mas também as relações entre elas e, portanto, o sentido dos enunciados. Porém, tal não invalida o impacto da teoria chomskiana. Segundo R. Hunt & H. Ellis (2004, p. 20), «the details of Chomsky's theory were less important to the reemergence of cognitive psychology than were the theory's more general influences. As a linguist, Chomsky was trying to explain language itself, not the language user», o que encorajou o estudo dos processos mentais, no início da Psicologia Cognitiva.

2.4. 2. A Psicologia Genética de Piaget (1896 - 1980)

O segundo contributo diz respeito ao programa de pesquisa, na área da Psicologia Genética, que J. Piaget desenvolveu, na Europa, a partir dos anos 30. Na óptica de J. Piaget (1975, pp. 24-25), a linguagem é um produto da inteligência e não a inteligência um produto da linguagem. O processo de aquisição da linguagem está relacionado com o desenvolvimento cognitivo, desde o momento em que, na criança, «a palavra começa a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do acto mas como evocação deste» (Idem, p. 286). A linguagem egocêntrica vai diminuindo de intensidade até desaparecer, por volta dos sete anos, sendo substituída pela linguagem socializadora, o que torna possível a aquisição dos «sinais colectivos, (linguagem ou símbolos matemáticos e logísticos) convenientemente definidos» (Idem, p. 311).

Segundo a *teoria dos estádios* de J. Piaget, a concepção da inteligência é um processo biológico, sustentado em factores genéticos, que implica um modo de relação específica com o meio. A (re)construção do saber funcionaria através da incorporação da realidade exterior, por *assimilação* e *acomodação*. A adolescência coincidiria com o último dos estádios cognitivos, denominado *operações formais*, no qual o sujeito operacionalizaria estratégias de resolução de problemas.

Numa reflexão sobre o pensamento de J. Piaget e dos seus seguidores, C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón (2003, p. 52) referem, como aspecto inovador, o facto de serem considerados, «a par dos aspectos inatos (...) dos seres humanos, os processos cognitivos e funcionais implicados na aquisição e desenvolvimento da língua». A criança aprende a língua em interacção com o meio físico, ao mesmo tempo que constrói a sua inteligência e elabora estratégias de conhecimento e de resolução de problemas.

Na análise de O. Figueiredo (2003, p. 82), a Psicologia Genética pode considerar-se um paradigma cognitivo, porém assumindo um postulado construtivista, segundo o qual o sujeito constrói o seu conhecimento do mundo a partir da acção. O problema desta concepção (Idem, p. 75), é que «o motor do desenvolvimento é fundamentalmente cognitivo-lógico e nenhum papel é dado às especificidades das línguas naturais, nem tão pouco ao papel do seu uso comunicativo», considerando um sujeito abstracto, não prevendo desvios nem variabilidade. É neste ponto que reside a distinção entre a posição piagetiana e a de Vygotsky, bem como de todos os apologistas do interaccionismo social.

2.4.3. A teoria revisitada de Vygotsky (1896 - 1934)

Assim, um terceiro contributo compreende as teorias de L. Vygotsky, um psicólogo russo, praticamente desconhecido até 1954, data da reedição do clássico *Pensamento e Linguagem*, vinte anos depois da sua morte, ocorrida em 1934.

Este autor (1979) considera que a linguagem é principalmente social e só depois individual. A linguagem aparece na criança como instrumento de comunicação com o meio social envolvente (de tipo sócio-comunicativo) e apenas mais tarde surge como modo de pensamento (de tipo lógico-representativo). Desta forma, a linguagem funciona como um instrumento para agir sobre si mesmo, sobre os seus processos de resolução de problemas. Consequentemente, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem não pode ser

entendida nem como dependência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento (posição piagetiana), nem do desenvolvimento em relação à aprendizagem (posição behaviorista). Na apreciação de L. Vygotsky (1977, p. 101), «instruction usually precedes development. The child acquires certain habits and skills in a given area before he learns to apply them consciously and deliberately».

A problematização da articulação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento levou L. Vygotsky à definição de «noção de *Zona de Desenvolvimento Potencial* (ZDP), que corresponde à distância que separa aquilo de que o aluno é capaz de fazer sozinho daquilo que ele pode fazer com a ajuda dos seus companheiros e do professor» (M. Pereira, 2000, p. 225). Ou seja, a criança tem capacidade de construir e aperfeiçoar a sua linguagem, se houver orientação.

A aprendizagem desde a infância, em meio escolar, pressupõe colocar ao aluno desafios intelectuais, o que aproxima o conceito de *Zona de Desenvolvimento Potencial* do conceito de situação-problema, pela ultrapassagem de obstáculos cognitivos e por um saber activado, para que possa ser transferível (Ibidem). Para L. Vygotsky (1979, p. 123), a Escola «desempenha um papel decisivo na consciencialização do processo mental por parte da criança», desenvolvendo o seu pensamento, uma vez que a aprendizagem consciente da linguagem favorece a consciência reflexiva e o desenvolvimento cognitivo. Retomando as palavras de L. Vygotsky (1977, p. 101), uma criança «may not acquire new grammatical or syntactic forms in school but, thanks to instruction in grammar and writing, he does become aware of what he is doing and learns to use his skills consciously».

J. Poersch (1999, p. 513) conclui que, para Vygotsky, como para todos os cognitivistas, «o papel mais importante da escola é estimular o pensamento reflexivo», ou seja, ensinar o aluno a exercer a metacognição. Interessa «pensar o pensar, entendido como a operação de ir além, através da reflexão, da generalização e da transferência, (...) para um contexto ou uma estrutura totalmente diferente» (Ibidem).

Na reafirmação e expansão da teoria vygotskyana, J. Poersch (Idem, p. 516) explica que, «se representarmos a metalinguagem e a metacognição por dois círculos contíguos, verificamos que certos setores de cada um se recobrem parcialmente» (PB). Na metalinguagem há aspectos que se relacionam com os processos cognitivos de aquisição da linguagem e há igualmente aspectos da cognição que se debruçam sobre a linguagem, como a compreensão da fala, a leitura, a escrita, a tradução e o controlo das actividades de produção e de recepção.

2.4.4. Uma visão cognitiva da linguagem

Como se depreende, muitas das investigações da Psicologia Cognitiva têm as suas raízes na Linguística e na Psicolinguística. A finalidade da Psicologia Cognitiva reside em penetrar nas operações mentais do sujeito – através da introspecção, dos estudos experimentais e da construção de modelos computacionais – de forma a descobrir como é que as representações mentais do indivíduo determinam o seu comportamento, incluindo a aprendizagem e aperfeiçoamento linguísticos. Nesta linha de investigação, são de realçar os estudos actuais de T. Slama-Cazacu (1999) e R. Titone (1999).

Para T. Slama-Cazacu (1999, pp. 9-15) a linguagem revela o individual inscrito no colectivo, através do poder comunicativo das palavras. Refutando Piaget, a investigadora (Idem, p. 11) afirma que a relação entre linguagem e acção cooperativa é visível desde muito cedo: «In contradistinction with Piagetian thesis of the egocentrism in child language up to 7-8 years of age I found (...) they use language for cooperating. In organized games, such as “a visit to physician” (...) they not only used dialogue, but the latter served for cooperation».

Os benefícios psicossociais da linguagem estender-se-iam a todas as áreas de actividade e relacionamento humanos, «may also be mentioned in the behaviours of *physician-patient* (for anamnesis, for details on prescriptions, for therapy), or between *teacher-pupils* (generally in any instance of classroom interaction) » (Ibidem). Porém, as palavras tanto realçam o entendimento e a cooperação, como destroem o contacto social. É esse poder comunicativo das palavras que teremos em conta no aperfeiçoamento da escrita.

Por seu lado, R. Titone (1999, pp. 20-23), numa visão cognitivista da linguagem, apresenta e analisa alguns «cognitive models in applied psycholinguistics (...) the so-called “holodynamic model” as a general framework, and then the “production systems model” representing complex cognitive skills» (Idem, p.21).

O modelo cognitivo holodinâmico engloba dois níveis (Ibidem):

- uma **estrutura profunda**, relacionada com o dinamismo intra-psíquico de codificação e decodificação, em operações centradas no sujeito cognitivo;
- uma **estrutura de superfície**, na qual o comportamento comunicativo é projectado. Este segundo nível subdivide-se ainda em três: o «tactic level of external speech acts», responsável pelos *skills* linguísticos de ouvir, falar, ler e escrever; o «strategic level of strictly cognitive operations» como compreender, analisar, sintetizar, induzir, deduzir, abstrair, generalizar, construir regras de

gramática, seleccionar palavras e permitir a interacção verbal; o «ego-dynamic level» de consciencialização, conceptualização, atitudes, motivação, tomada de decisão, ou seja, um egocentro de todas as operações e actos de linguagem.

Os conceitos-base desta estrutura são o *self* e a **cognição**, presentes nas três operações cognitivas inerentes a qualquer actividade linguística (Idem, p.22):

- **global comprehension**, a percepção de estruturas linguísticas, auditivas (oralidade) ou visuais (escrita, gesto) e a compreensão do código linguístico;
- **operational synthesis**, a integração, reestruturação e combinação da parte no todo, por exemplo, fonema em sílabas, sílabas em palavras, palavras em frases e frases em discurso/texto;
- **operational analysis**, os procedimentos de descontextualização, na decomposição de estruturas em elementos mais simples e na segmentação de sequências verbais.

Por sua vez, o «Production Systems Model» de Anderson (1985, cit. por R. Titone, Idem, pp. 22-23) encara a linguagem como *skill* cognitivo complexo, com processos mentais ancorados em processos usados em outros *skills* cognitivos, como a representação através da memória e a aprendizagem (Ibidem):

- **representação na memória**, através do **declarative knowledge** ou informação estática, representada na memória a longo termo pelo significado abstracto, associado em cadeias de proposições e esquemas; do **procedural knowledge** ou informação dinâmica que se refere a vários *skills*, como a habilidade de compreender e gerar linguagem ou aplicar regras para resolver problemas. Este conhecimento é adquirido gradualmente, através da prática. A representação do **procedural knowledge** na memória é um conceito-chave da teoria cognitiva.
- **processos de aprendizagem**, os processos mentais que incluem a aquisição de *skills* complexos, os estádios envolvidos nessa aquisição e o acesso ao armazenamento do conhecimento procedimental para uso posterior. Há três estádios: **cognitivo** (instruções da tarefa); **associativo** (conversão do conhecimento declarativo em procedimental) e **autónomo**, pela auto-regulação da *performance*.

Este modelo apresenta a vantagem de uma teoria comum do sistema cognitivo para os processos mentais de alto nível. Todos os *skills* cognitivos complexos, como a linguagem, podem ser representados como sistemas de produção, com as inerentes vantagens didácticas de operacionalização. Nesta óptica, o valor do programa cognitivista, repousando nas noções centrais de regra e de tratamento da informação, reside na

consideração de que a linguagem, como órgão mental, implica o pensamento e segue regras de natureza lógica, à semelhança do funcionamento informático. Os estudos cognitivistas sobre a linguagem e a representação da linguagem pelo sujeito provam que a relação entre a linguagem e o sujeito se traduz numa acção mútua de modelagem.

Assim, a escrita, tema do nosso trabalho, poderá ser aperfeiçoada através de operações cognitivas de escrita, que funcionarão como processos de (co)construção de uma competência de comunicação, em trabalho colaborativo do aluno e do professor. Abordaremos, posteriormente, no segundo capítulo, o *cognitive process model* da escrita, proposto e aplicado por J. Hayes & L. Flower (1980) e incluído nos programas de ensino.

Num duplo referencial teórico, para além dos processos de operacionalização cognitivos, precisamos ainda de situar a escrita como texto. Esse enquadramento teórico será dado pelas disciplinas das Ciências da Linguagem.

2.5. A Linguística Textual, a Sociolinguística e a Semiótica

Os avanços metodológicos das disciplinas que abordámos contribuíram para o desenvolvimento da Linguística Textual, da Análise do Discurso, da Sociolinguística e da Semiótica, coincidentes na proposta do estudo contextualizado da produção linguística.

2.5.1. A Linguística Textual e a Análise do Discurso

A **Linguística Textual** tem por objecto o estudo do texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem e já não a palavra ou frase. Usando a definição da linguista brasileira I. Koch (2004, pp. 10-11), a Linguística do Texto é «o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais (...), trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas» (PB). O texto refere-se ao constructo teórico e abstracto que se realiza no discurso. Ambos, texto e discurso, são entendidos como discurso interactivo. A Linguística Textual apresenta três momentos progressivos (D. Neves & V. Oliveira, 2001, pp.16-18):

- constatação de que a análise da regularidade linguística transcende uma sequência da frase ou do enunciado, implicando o texto no seu todo. A Linguística Textual

tem início quando a Linguística Oracional deixa de proporcionar explicações adequadas para os fenómenos linguísticos;

- construção de uma Gramática de Texto, pois o texto e a sua formação estão ligados a uma competência textual. O seu objectivo é determinar a unidade-texto, os princípios da textualidade e as características dos tipos textuais;
- construção de uma Teoria do Texto, conjugando a Gramática do Texto, a Linguística, a Pragmática e a Sociologia. A Teoria do Texto descreve os aspectos semânticos (relações entre signos e objectos referidos), sintácticos (relações entre signos), pragmáticos (relações linguísticas entre usuários e contextos de uso) e estruturais (estrutura das tipologias textuais).

A **Análise do Discurso**, de que destacamos M. Halliday (1997, pp. 31-38), constitui uma corrente da Linguística Textual que se desenvolveu no Reino Unido, nos anos sessenta, tendo por objectivo o discurso, entendido como um comportamento linguístico-comunicativo em contexto. O contexto implica o cognitivo (experiência acumulada e estruturada na memória), o cultural e o social. No agir educativo, esta abordagem permite trabalhar sobre o discurso oral, em situação comunicativa. Põe ainda a descoberto o “currículo oculto” no discurso pedagógico, reforçando a auto-análise dos professores. Por último, facilita o estudo da relação entre o oral e o escrito, ao analisar os mecanismos de construção, produção e expressão da coerência discursiva e textual.

É evidente o interesse deste tipo de análise para as tarefas didácticas. A Linguística Textual e a Pragmática coincidem na concepção da actividade comunicativa: a linguagem nunca se produz isoladamente, mas em relação com os factores não linguísticos, no quadro dos processos interactivos da comunicação. Nesta perspectiva, J.-M. Adam redefiniu (2006, p. 3) a Linguística Textual como uma linguística do texto e do discurso: «la linguistique textuelle est (...) une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu’il est nécessaire de fonder sur l’analyse de textes concrets. C’est cette démarche que nous nommons analyse textuelle des discours». É esta nova tendência, de uma Linguística Textual englobando a Análise do Discurso, que adoptaremos e que retomaremos a propósito da caracterização do texto e das tipologias textuais, no capítulo II.

2.5.2. A Sociolinguística

A Sociolinguística é apresentada por A. Túson (2003, p.79) como uma proposta que, nos anos sessenta, «parte da etnografia da comunicação (...) e incorpora elementos de

outras disciplinas como a psicolinguística, a sociologia, a filosofia da linguagem, a ciência cognitiva». J. Gumperz (1997a, p. 39; 1997b, p. 395), W. Labov (1997a, p. 23), J. Fishman (1997, p. 25) e M. Halliday (1997, p. 31) entendem a língua oral e escrita como um dos elementos da realidade social e cultural dos grupos humanos e o uso linguístico como expressão e sintoma dessa realidade. Como define J. Fishman (1997, p. 25), «the sociology of language examines the interaction between these two aspects of human behaviour: the use of language and the social organization of behaviour». O mesmo refere M. Halliday (1997, p. 35), «the investigation of language as social behaviour is not only relevant to the understanding of social structure; it is also relevant to the understanding of language».

Os conceitos-chave são, portanto, **a competência comunicativa e o uso linguístico**. Enquanto os estudiosos da competência linguística explicam apenas aspectos gramaticais, os estudiosos da competência comunicativa consideram os falantes como membros de uma comunidade e investigam o uso da linguagem, englobando a competência linguística e a competência pragmática. A interação entre a situação de comunicação, o contexto e o processo de representação leva B. Schneuwly (1988, p. 20) a afirmar que «l'activité langagière agit comme un véritable interface médiateur entre le milieu et le sujet, transformant l'extérieur en intérieur, puis l'intérieur en extérieur».

Tendo por objecto de estudo o uso linguístico situado, propõe-se uma análise multidimensional, que integre os factores verbais e não verbais da comunicação, e ainda os factores cognitivos, situacionais e sociais. Por isso, esta corrente é ainda designada sociolinguística da interacção ou etnografia da comunicação.

Na aplicação didáctica, interessa-nos o estudo sociolinguístico dos usos que constituem o repertório verbal de cada comunidade e as determinações socioeconómicas do acesso desigual aos usos *legítimos* da língua. Para a integração plena na comunidade, o aluno deverá dominar a norma. Na óptica de A. Tusón, 2003, p.76, «do facto de existir uma variedade ou uma língua socialmente *legítima* depreende-se que a sua apropriação por parte dos indivíduos acarreta benefícios também sociais, já que o domínio dos usos legítimos actua como um marcador social». A Sociolinguística veio demonstrar que a selecção da variedade padrão e a elaboração de uma norma ortográfica não são neutras, mas pressupõem posições e valores ideológicos por parte do poder político. Também o conhecimento da **norma padrão** ganha sentido, pois, em determinadas situações e para certas finalidades, a utilização da língua, tanto oral como escrita, deverá adaptar-se às normas estabelecidas para uma actuação comunicativa eficaz.

2.5.3. A Semiótica

A Semiótica, enquanto teoria geral ou ciência dos signos, evidenciou também, nos últimos anos, uma rotação pragmática, centrando-se mais no que os signos fazem do que no que os signos representam (C. Lomas, A. Osoro & A. Tusón, 2003, pp. 59-60).

O objecto da Semiótica seria o estudo dos modos sócio-culturais de produção e recepção dos discursos, «analysis of how metasign systems work» (R. Hodge & G. Kress, 1997, p. 49), através das interacções comunicativas e simbólicas entre interlocutores, que pressupõem e partilham um sistema de códigos através do qual constroem o conhecimento. O texto oral, escrito ou iconoverbal é analisado do ponto de vista linguístico, comunicativo, cultural e simbólico, o que se traduz, nas aulas de Português, pela compreensão e expressão, por exemplo, de textos da comunicação social.

Em conclusão, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e a Semiótica apresentam aspectos comuns, na aproximação aos fenómenos linguísticos e comunicativos e, em consequência, na programação de acções didácticas em sala de aula, orientadas para a competência de comunicação oral e escrita:

- estudo linguístico em unidades discursivas que não se limitam à frase, mas elegendo o texto como base de compreensão dos fenómenos comunicativos;
- valorização dos aspectos pragmáticos da comunicação que ligam o discurso oral, escrito e iconográfico aos respectivos contextos de produção e de recepção.

Quanto ao primeiro aspecto, a ciência linguística tem por pressuposto que toda a língua é gramaticalizável, regida por regras explicitáveis. Baseando-se na noção de correcto/incorrecto, da gramática normativa, e na noção de aceitável/inaceitável, da gramática gerativa, realça a distinção entre a norma e os seus usos, implicando o contexto e a função social da língua. Esta visão de tipo cognitivista, fundada na análise de como é que a língua funciona e do papel do sujeito, levou à aplicação de outra antinomia conceptual, inato/adquirido. Da análise da frase passou-se à análise do texto/discurso, enquanto unidade de sentido, produzido num contexto e numa situação comunicativa específicas.

Quanto ao segundo aspecto, é evidente o contributo das perspectivas pragmáticas para a análise do uso linguístico. Falar uma língua não é apenas conhecer as regras, mas saber usá-la nos contextos comunicativos de produção e recepção, nas vertentes oral e escrita. Não estamos já perante sistemas abstractos de signos, mas práticas comunicativas, nas quais a linguagem, a acção e o conhecimento são inseparáveis.

Finalmente, do ponto de vista de intervenção didáctica, se queremos aperfeiçoar a competência comunicativa dos alunos, então haverá que assumir os limites das teorias gramaticais e alargar os horizontes teóricos dos professores, na formação inicial e contínua, com saberes substantivos das perspectivas cognitivas, sociolinguísticas e pragmáticas. Este quadro motivará um trabalho de língua, orientado para o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, se complementado com conhecimentos teórico-práticos das Ciências da Educação e da Didáctica das Línguas.

3. EDUCAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM

Ser um professor eficaz, na Europa comunitária do século XXI, constitui um desafio que se coloca a todos os docentes. A mudança que a educação portuguesa atravessa exige, dos professores, a consciencialização da complexidade de um processo de ensino e aprendizagem integrador do colectivo e do individual, da maioria e das minorias.

No enquadramento de uma Didáctica da língua materna para o século XXI, os professores deverão implementar modelos e estratégias de ensino adequados às coordenadas de uma diversidade de alunos, turmas e anos. Para uma actividade educativa eficaz é fundamental uma reflexão alicerçada nas Ciências da Educação.

3.1. Certezas em Educação no século XX

A educação constitui um aspecto da socialização. Envolve «a aquisição de conhecimento e a apreensão de capacidades. Intencionalmente ou não (...) ajuda a moldar crenças e valores morais» (M. Haralambos & M. Holborn, 1991, p. 228). Em consequência, tem subjacente uma ideologia, entendida como «característica do relacionamento social comum» (V. Werneck, 1982, p. 60). Nesta acepção, a educação constitui o objecto multifacetado da Ciência da Educação, centro de uma indagação científica pluridimensional dos conceitos de homem e de sociedade, traduzindo-se em diferentes correntes pedagógicas alicerçadas na investigação-acção da dialéctica sujeito-objecto. A transdisciplinaridade da Ciência da Educação e do seu objecto de estudo reforça a complexidade de uma área recente do Saber.

Na confluência entre sociologia, política e pedagogia, em variação de ideologias e valores, M. Haralambos & M. Holborn (1991) sintetizam algumas teorias do século XX.

Partindo de meados do século, os autores apresentam o **funcionalismo**, visualizando a sociedade como um todo, constituído por funções específicas. Por exemplo, a educação escolar seria uma etapa de preparação para a profissão e para a vivência numa sociedade regulada por regras. Segue-se a **perspectiva liberal**, de carácter mais educacional do que sociológico, contrastando com o funcionalismo ao promover o indivíduo e só indirectamente o bem comum. Interessa desenvolver o potencial humano, físico e intelectual, através do pensamento crítico individual, inerente à democracia. Por sua vez, as **perspectivas sociais-democratas** sublinham a igualdade de oportunidades em educação, tendo como metas a justiça social e o crescimento económico. Baseadas na ideologia marxista, as **teorias de conflito** entendem a escolarização, nas sociedades capitalistas, como treino de uma força de trabalho explorada. Contudo, poder-se-á contrapor que, em qualquer sociedade, há hierarquias e encorajamento do sucesso individual.

Mais recentes, **as teorias de privação cultural e de educação compensatória** tentam atenuar os factores de diferenciação no desempenho escolar e qualificação profissional de alunos de diferentes classes sociais, género e grupos étnicos. Na mesma linha, a **perspectiva interaccionista** explica o diferencial de desempenho, mesmo nas condições ideais de um currículo comum e igualdade de oportunidades, através da estratificação social baseada na desigualdade económica e de poder. A classificação e tipificação de alunos por professores, segundo valores da classe média, afectam a estima do aluno, fazendo emergir subculturas resistentes à escolarização.

Às certezas do século XX seguir-se-á, na viragem do milénio, a defesa da razão crítica e da incerteza, pois a «abolição de desigualdades de classe já não é (...) suficiente para erradicar a desigualdade de oportunidades no seio da educação» (Idem, p. 310).

3.2. A incerteza em Educação no século XXI

A síntese anterior conduz ao entendimento de que, em Educação, a veracidade teórica e a verificação metodológica não captam a complexidade do processo educativo. O investigador parte de paradigmas pré-estabelecidos, o que torna qualquer abordagem focalizada e redutora. No âmbito das concepções holísticas e antifundamentalistas do conhecimento, deixam de fazer sentido os pressupostos de objectividade e verificação científica apostos às Ciências da Educação, por analogia com as Ciências Naturais. Esta mudança, no âmago da Ciência da Educação, produziu três consequências importantes.

Em primeiro lugar, hoje entendemos **a educação como um processo de interação comunitária** «onde todos são agentes responsáveis dos processos educativos» (M. Antunes, 1995, p. 148). A temática educativa inscrever-se-ia, simultaneamente, nos domínios epistemológico e político-social, «no âmbito de uma dimensão retórica, consensual e praxeológica» (Idem, p. 149), sendo a expressão cultural da democracia, no seio da comunidade local e nacional. Consequentemente, o processo educativo deverá criar condições para que o aluno desenvolva um pensamento-acção progressivamente autónomo, em cooperação com os outros, na assunção de uma cidadania plena.

Em segundo lugar, **desmoronou-se a crença numa resolução infalível e causalista dos problemas em educação**. Segundo M. Barbosa (1997, p. 46), emerge «o claro reconhecimento dos horizontes de incerteza em que se move o nosso agir, seja um agir cognitivo (busca de conhecimento) ou um agir educativo (ajuda ao desenvolvimento)». O presente da acção educativa implica o fim das certezas teóricas que caracterizaram o século XX. Doravante, a teoria apenas pode servir para tomar decisões e agir na incerteza da prática, tornando a tarefa do educador mais complexa.

A terceira consequência é **o reforço do papel do professor reflexivo**, como agente de coordenação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, pois «o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes» (Idem, p. 56).

3.3. O professor reflexivo

Na complexidade do agir educativo, sobressai o valor da reflexão. Como realça I. Sá-Chaves (1998, p. 137), permanece «a necessidade de cada homem pensar por si, no interior da malha de circunstâncias que, simultaneamente, o compreende como parte de si e que, como parte de si também, o ajuda a explicar». Em consequência, a autora (Ibidem), propõe a reflexão sobre «as funções e competências profissionais, sobre as suas implicações pessoais, sociais, morais e éticas, (...) a natureza dos processos e tipos de conhecimento que as subentendem e que pressupõem o seu desenvolvimento». I. Alarcão (1996, p.7) comenta que esta ideia, quase slôgane, de «professor reflexivo» se deve «a autores actuais como Schön, Zeichner (...) e Dewey». Na opinião da mesma autora, por detrás de uma epistemologia da prática «está uma perspectiva de conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante, como a que subjaz ao racionalismo técnico» (Idem, p. 17).

A dimensão da personalidade arrasta a intuição, a paixão e a emoção. Por isso, a aprendizagem significativa, na voz da investigadora brasileira M. Schenkel (2005, p.122), é «dialética, paradoxal (...) não se relaciona somente aos aspetos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, mas também com aspetos afetivos, pessoais e sociais» (PB).

Em contexto de estágio, a atitude reflexiva subjaz, ancorada no próprio agir profissional, na multiplicidade de uma *praxis* em contexto de interacção ecológico, suscitando um exercício reflexivo em continuidade (I. Sá-Chaves,1998, p.138):

- **em momento prévio à acção**, antevendo, aferindo, triando, optando, decidindo, com critérios de adequabilidade a uma dada situação;
- **no decurso da acção**, na construção do conhecimento situacional eu-outro, integrando, reformulando, apesar da instantaneidade dos fenómenos interactivos;
- **em momento posterior à acção**, sobre a acção passada e sobre a capacidade de reflectir (meta-reflexão), desenvolvendo novas compreensões ou *insights*;

Assim sendo, os programas de formação de professores devem articular todas as dimensões de ensino inerentes a uma prática reflexiva, numa «preocupação activa com objectivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica» (M. Lalanda & M. Abrantes, 1996, p. 57). Esta meta só se cruza com um empenhamento efectivo de formandos e formadores e uma permanente atitude de autoquestionamento e de avaliação, no vértice de ser-pessoa e ser-profissional. Desta forma, será possível responder aos desafios actuais da Didáctica da língua materna, para o século XXI.

3.4. Desafios da Didáctica da língua materna

Actualmente, observa-se um interesse renovado sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, no espaço europeu e nacional. Em 2007, assistiu-se, no nosso país, a conferências e seminários que impulsionaram a reflexão sobre o ensino das línguas, na Europa e em Portugal. Pelo efectivo contributo para uma Didáctica renovada da língua materna, sintetizaremos as orientações e conclusões de alguns desses acontecimentos.

Primeiramente, abordaremos a **Jornada Científica «Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Hoje: Que Perspectivas?»**, realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Setembro de 2007. Uma das oradoras, I. Alarcão (2007, p. 2), «partindo do entendimento da aprendizagem como um processo de desenvolvimento interactivo,

contextualizado na mundividência e nas políticas vigentes», focalizou oito desafios actuais à Didáctica de Línguas: a globalização; o papel das línguas no desenvolvimento de valores humanos e sociais; a era da informática; a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas; a centralidade do aluno; a interdidacticidade; a aproximação entre o mundo académico e o profissional; a consolidação da Didáctica como campo disciplinar.

Por seu turno, A. Bolívar (2007, p. 3) reflectiu sobre as competências básicas estabelecidas pela Europa para o século XXI, *The Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). O exercício da cidadania implica o domínio de competências de comunicação (língua materna e estrangeira), bem como de matemática, científica e tecnológica, para a integração na vida profissional e social. Segundo A. Bolívar (2007, p. 3), o discurso «de las competencias en la educación para la ciudadanía supone conjugar la máxima ambición de formación com la ambición de justicia social», aplicando o princípio de equidade, intrínseco ao sistema educativo, independentemente das lógicas selectivas documentadas pela Sociologia da educação.

Outro conferencista, T. Soubrié (2007, pp. 7-8), valorizou o entendimento comunicativo, pedagógico e didáctico, pois «la langue est considérée comme un outil pour agir; l'apprenant est impliqué dans une communication réelle; (...) la réalisation est tout autant privilégiée que les opérations d'apprentissage (dimension «méta») et l'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur».

Como nota a reter, fica o entendimento do aperfeiçoamento linguístico como um processo dinâmico e cooperativo. Mais uma vez, emerge a centralidade do aluno, tema omnipresente no meio académico actual. Nunca é demais lembrar que não existe ensino sem aprendizagem e que não há aprendizagem sem envolvimento do aprendente.

Da **Conferência Internacional sobre o Ensino do Português**, organizada pelo Ministério da Educação, em Lisboa, em Maio de 2007, interessou-nos sobretudo o documento intitulado «Recomendações» da autoria de C. Reis, uma síntese posterior à jornada científica, mas anterior às Actas, em vias de publicação. C. Reis (2007, p.1) começa por afirmar ser sua intenção «enunciar um conjunto de recomendações que contribuam para aprofundar as questões abordadas, bem como para reajustar e mesmo corrigir aspectos importantes do ensino do português». As considerações (Idem, pp. 2-6) versam sobre o Português como língua de conhecimento, transversal a todas as áreas disciplinares; sobre o erro como transgressão das regras do sistema linguístico, mas não considerando erro variedades dialectais ou sociolectais; sobre a interdisciplinaridade entre ensino da língua e da literatura; sobre o papel da gramática na aprendizagem da língua;

sobre o multilinguismo nas escolas; sobre a literacia informativa, em convivência com práticas de leitura, implicando a memória técnico-operativa e patrimonial.

Para uma renovação do ensino do Português, C. Reis elege, como recomendação central (Idem, p. 7), «ser corajosa e drasticamente repensada a identidade do professor de Português, incluindo-se nisso tanto a formação inicial como a profissional», no que estamos plenamente de acordo, atendendo à nossa experiência de orientadora de estágio.

Finalmente, o **Seminário sobre os Novos Programas de Português do Ensino Básico**, organizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, realizou-se em Dezembro de 2007. No encontro de especialistas nacionais e europeus, discutiram-se (ME, 2007a, p. 2) «questões relacionadas com a formação inicial e contínua dos docentes, como a revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário e com os novos documentos programáticos em elaboração».

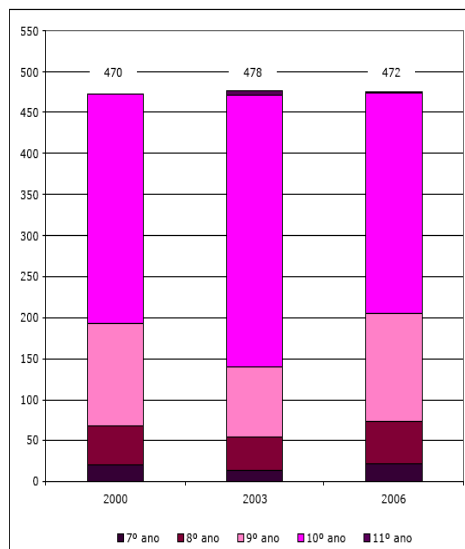
Alguns textos contextualizadores, disponibilizados para leitura prévia, são de realçar pela pertinência de que se revestem para o nosso estudo: as «Recomendações» de C. Reis (2007) a propósito da «Conferência Internacional sobre o Ensino do Português», comentadas anteriormente; o texto *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education*, de H. Vollmer (2006), um estudo preliminar com «linhas orientadoras a nível europeu para a construção de currículos de línguas de escolarização, à semelhança do que já existe para as línguas estrangeiras» (ME, 2007a, p. 2), apresentado pelo especialista Myke Byram do Conselho da Europa, e os «Dados Internacionais sobre literacia e ensino da língua (PISA/OCDE)» (Idem, pp. 3-6), juntamente com o relatório *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses* (ME, 2007b).

A nível europeu, ganha relevância o estudo preliminar de H. Vollmer (2006, p. 6) que reitera, como «language education policies», o plurilinguismo e a diversidade linguística, a intercompreensão linguístico-cultural, a cidadania democrática, a aprendizagem para a vida e a coesão social, mostrando o rumo de uma política de educação comum, no esforço colaborativo europeu para uma cidadania activa.

Na análise da realidade portuguesa, interessam-nos os resultados do PISA (ME, 2007b), em literacia de leitura. O principal objectivo é testar as competências dos alunos de quinze anos nas literacias de leitura, matemática e ciências e resolução de problemas. Na análise comparativa de 2000, 2003 e 2006, constante do relatório *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses* (Idem, p. 42), observa-se, no Gráfico I, «Desempenho médio global a literacia de leitura: 2000-2006», que, em literacia de leitura, o valor de 2006 (472) é superior ao de 2000 (470), mas inferior ao de 2003 (478). O ciclo

PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura, pelo que esse ano foi considerado padrão de comparação.

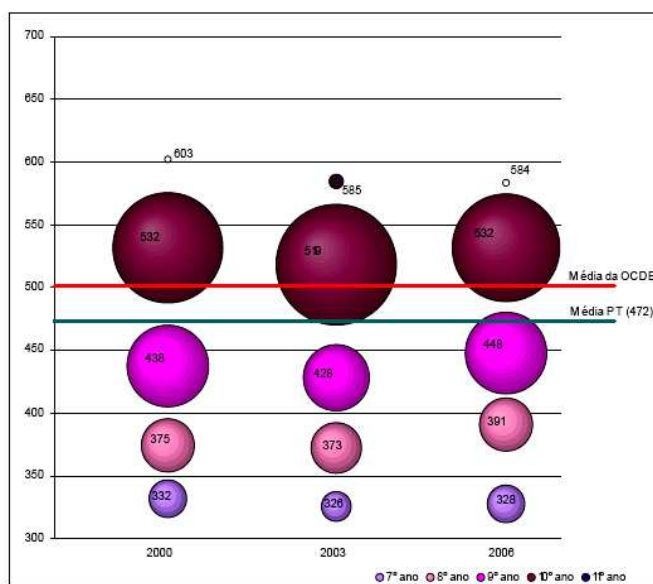
Gráfico I - Desempenho médio global a literacia de leitura - 2000-2006



Fonte: *Bases de Dados do PISA 2000, 2003 e 2006* (ME, 2007b, p. 42).

No Gráfico II, constata-se que os alunos portugueses, com uma média de 472, continuam abaixo da média da OCDE, de 500.

Gráfico II - Desempenho a literacia de leitura, por ano de escolaridade - 2000-2006



Fonte: *Bases de Dados do PISA 2000, 2003 e 2006* (ME, 2007b, p. 43).

No Ensino Secundário, «os alunos de 10º ano, com percentagem mais elevada e com níveis de desempenho alto, são os maiores contribuintes para o resultado final do desempenho a leitura» (Idem, p. 43). Enquanto os alunos de 7º, 8º e 9º anos exibem resultados modestos, comparados com a média dos países da OCDE, os alunos dos 10º e 11º anos revelam desempenhos acima da média. Esta progressão foi atribuída a medidas de melhoria dos níveis de proficiência dos alunos, através da «elaboração de documentos orientadores(...), formação contínua (...), estudos comparativos, análise de dados, relatórios, conferências, *Plano Nacional de Leitura*», entre outras (ME, 2007a, p. 16). Este último projecto nacional, implementado desde 2006-2007, tem como finalidade reforçar a competência de leitura, pelo incentivo e formação de jovens leitores (ME, 2006).

Como síntese, registamos que, há pouco mais de vinte anos, a preocupação dos professores se centrava apenas na realidade portuguesa. Actualmente, o ensino das línguas insere-se num contexto internacionalizado, numa sociedade crescentemente informatizada. Por isso, a Didáctica deverá abrir-se a outras formas de interacção e de aprendizagem, como os e-mails ou os fóruns, que nos trazem novas modalidades de leitura e de escrita e o dilema do respeito pela norma ou a cedência à inovação e à criatividade.

A Didáctica terá ainda de atender à emergência de novos públicos. Portugal, tendo sido durante décadas um país de emigração, é hoje um destino de imigrantes, o que comporta desafios ao ensino-aprendizagem. Para tal, será necessário promover um ensino motivador de valores de identidade, respeito, solidariedade e cooperação.

Finalmente, verifica-se a consolidação da Didáctica como campo disciplinar, impondo-se como disciplina altamente contextualizada, numa tridimensionalidade formativa, profissional e investigativa, na confluência das Ciências da Educação e da Linguagem, tendo por horizonte o aperfeiçoamento da competência comunicativa. A eficácia é, pois, a grande meta a atingir, em Portugal e na Europa, implicando um novo perfil de professor de Português (I. M. Duarte, 2003, pp. 37-38), com dupla formação, linguística e psicopedagógica.

3.5. Aprendizagem e ensino eficazes

Não há uma afirmação unívoca do que constitui a eficácia em educação. Há sim definições múltiplas que implicam o individual e o social, caracterizando o aprendente, o professor, o ensino, os processos, os resultados, num contexto em espiral turma, escola,

sociedade. Na exiguidade do presente trabalho, apresenta-se uma definição tripartida, veiculada por C. Watkins; E. Carnell; C. Lodge & C. Whalley (1996) e A. Harris (1995).

A aprendizagem efectiva ou eficaz é uma actividade reflexiva que possibilita a compreensão de processos eficazes de aprendizagem, através da meta-aprendizagem e de mecanismos de auto-regulação. Estes processos implicam o estabelecimento de metas em patamares sucessivamente superiores. O aprendente deverá ter uma atitude colaborativa e auto-avaliativa, pois «todo o processo de mudança, de transformação do conhecimento, incluindo o auto-conhecimento, se inicia no próprio aluno» (A. Vale, 1989, p. 19). A aprendizagem efectiva terá como resultados o aperfeiçoamento de capacidades e estratégias progressivamente complexas, o auto-conhecimento e a cooperação.

O ensino para uma aprendizagem eficaz utiliza estratégias de aprendizagem autónoma e cooperativa, para uma aprendizagem significativa. As boas práticas levarão o aluno a consciencializar estratégias metacognitivas, criando oportunidades de treino e de avaliação contextualizadas. O ensino eficaz é ainda integrador de minorias, respeitando estilos e ritmos de aprendizagem, num clima de aula propício à aprendizagem individual, colectiva e social (R. Arends, 1995, p. 4; M. Moreira & B. Buchweitz, 2000, p. 19).

Em interligação, o **professor eficaz** reveste-se da responsabilidade de coordenação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Terá de ser um aprendente activo, no domínio da sua área de saber e das ciências interligadas com a educação (I.M. Duarte, 2003, p. 38). Terá ainda de assumir a voz da razão crítica, «aquela actividade da razão empenhada em interpretar e examinar criticamente a realidade (...) pedagógica» (M. Barbosa, 1989, p.13). Só assim seleccionará eficazmente objectivos, métodos, estratégias e práticas que levem os alunos a desenvolver estratégias metacognitivas e valores cívicos.

A **base do conhecimento** englobaria conhecimentos científico-pedagógicos, e ainda de contextos, currículos, fins, objectivos e valores educativos. O **repertório** seria o conjunto de ferramentas que o professor utilizaria, de acordo com os objectivos de ensino e de aprendizagem e as características dos alunos, partindo do modo «como o aprendente apercebe e constrói a situação de aprendizagem» (J. Richardson, 1987, p. 5). O repertório planifica-se, aplica-se, reformula-se, avalia-se, num *continuum* profissional desde a formação inicial, sendo imprescindível «não só um acesso aprofundado à literatura e à pesquisa educacionais, mas também ao modo de aplicação» (H. Simões, 1995, p.76). Em conformidade, iremos destacar alguns modelos de ensino, incluindo as respectivas características e processo de aplicação.

3.6. Características de alguns modelos de ensino

As características e processo de aplicação dos modelos de ensino derivam de bases teóricas diferenciadas, explicitadas por R. Arends (1995, pp. 281-441; 2007, pp. 251-460) e esquematizadas na Figura 1. Selecionámos cinco modelos:

- no modelo **expositivo**, a base teórica é a estruturação do conhecimento em duas categorias fundamentais: o declarativo (conhecer) e o procedimental (fazer), explorando a relação entre sentidos, memória e informação. O objectivo deste modelo é ajudar o aluno a adquirir, assimilar e obter informação, a construir e a ampliar as suas estruturas conceptuais e a desenvolver hábitos específicos para raciocinar acerca da informação;
- o modelo de **ensino por conceitos** realça a compreensão conceptual por classes ou categorias, distinguindo conceitos conjuntivos, disjuntivos e relacionais, corporizados em exemplos e não-exemplos. A finalidade do modelo é o ensino de conceitos-chave, como alicerce de raciocínios de ordem superior, desenvolvendo uma compreensão conceptual;
- o modelo de **instrução directa** focaliza o processo. Interessa a facilitação da transferência, na aprendizagem de competências básicas, progressivamente generalizadas a contextos complexos. Baseia-se na eficácia do professor;
- o modelo de **aprendizagem cooperativa** caracteriza-se pela aprendizagem activa em equipas heterogéneas, pela prática democrática e pelo respeito pelo pluralismo. Tem por objectivos otimizar a auto-estima e o rendimento escolar e desenvolver competências de cooperação e colaboração que favoreçam a integração de cada um e de todos;
- o modelo de **ensino crítico** fundamenta-se nas concepções mentais do pensamento, privilegiando, em consequência, operações como o raciocínio indutivo, em detrimento do dedutivo, para aprender a pensar. Tem, por finalidade, desenvolver nos alunos competências intelectuais, associadas à formulação de questões e a técnicas de pesquisa, tornando os aprendentes reflexivos, autónomos e críticos.

Para além das características dos modelos, o professor terá de dominar a aplicação prática dos mesmos, de forma a poder fazer uma escolha contextualizada e plural. Nas palavras de A. Gómez (1997, p.47), «no espaço de um currículo comum e de uma escola obrigatória e gratuita deve aceitar-se o repto didáctico de diversificar as orientações, os métodos e os ritmos», de forma a implicar todos os alunos.

Figura 1 – Modo de aplicação de cinco modelos de ensino-aprendizagem

Expositivo:

Antes	Durante	Após
-Planificar: -Conhecer o público-alvo; -Escolher os organizadores prévios, ligando a nova informação ao conhecimento prévio.	-Explicar os objectivos, induzir a prontidão; -Apresentar o organizador prévio; -Expor a matéria, com clareza e economia; -Generalizar e consolidar o raciocínio do aluno através do diálogo e do questionamento.	-Testar a aquisição e a retenção de conhecimentos do aluno, através do conhecimento procedimental (processamentos cognitivos de nível superior).

Ensino de conceitos:

Antes	Durante	Após
-Planificar: -Seleccionar, definir e analisar os conceitos a ensinar.	-Explicar os objectivos, induzir a prontidão; -Fazer apresentação directa, com definição de conceitos, entrada de exemplos e não exemplos ou entrar primeiro com exemplos; -Usar gráficos, redes e mapas conceptuais; -Testar a aquisição; -Analisar e integrar a aprendizagem.	-Comparar o seu programa de avaliação com os objectivos específicos do modelo; -Avaliar a compreensão que o aluno tem do conceito, dos atributos do conceito e da relação entre conceitos.

Instrução directa:

Antes	Durante	Após
-Planificar objectivos e a prática guiada; -Preparar a prática alargada e transferência.	-Explicitar os objectivos; -Demonstrar a competência; -Proporcionar a prática guiada; -Certificar-se da compreensão; -Facultar o <i>feedback</i> ; -Facultar a prática alargada e transferência.	-Facilitar uma avaliação de comportamentos observáveis; -Detectar dificuldades na construção de testes; -Fazer auto-avaliação sobre o processo em vez do produto.

Aprendizagem cooperativa:

Antes	Durante	Após
-Planificar: -Escolher um conteúdo apropriado; -Formar equipas heterogéneas de alunos; -Desenvolver materiais de apoio e instruções.	-Apresentar os objectivos e estabelecer o contexto; -Apresentar informação oral e escrita; -Transitar a turma de um todo para equipas heterogéneas de aprendizagem; -Gerir e auxiliar os alunos no trabalho de equipa.	-Encorajar o incentivo cooperativo, um sistema de recompensas orientado para o grupo; -Avaliar o trabalho; -Reconhecer a realização individual e grupal.

Ensino crítico:

Antes	Durante	Após
-Clarificar objectivos; -Escolher e planear uma situação-problema que permita a formação de pesquisa e a aprendizagem pela descoberta.	-Comunicar o objectivo da aula; -Apresentar a situação-problema; -Ajudar os alunos na recolha de dados, na formulação de hipóteses e na explicação; -Motivar os alunos para a auto-análise do pensamento e dos processos de pesquisa.	-Obter <i>feedback</i> ; -Proporcionar algumas tarefas alternativas para avaliar as competências de pesquisa e os processos intelectuais dos alunos.

Fonte: R. Arends (2007, pp. 287; 309; 335; 374; 408) – adaptação.

O conhecimento do modo de aplicação destes modelos, apresentados em esquema, constitui um pré-requisito para um agir profissional reflexivo do professor, em formação inicial e contínua e para um ensino-aprendizagem eficaz.

Como observaremos nos capítulos II e III, revela-se pertinente a utilização conjunta de vários modelos de ensino, na dinâmica formativa de aprender a ensinar e de aprender a aprender. R. Arends (Idem, p. 471) afirma que «a wide repertoire allows a teacher to use multiple models to adapt instruction and make wise instructional choices for ensuring different types of student learning».

Assim, a diversificação do agir educativo, segundo diversos modelos de ensino, assume-se como uma das soluções possíveis para o melhoramento da eficácia do ensino e da aprendizagem da língua materna, oral e escrita. Torna-se mesmo uma mais-valia no caso de grupos minoritários, de crianças e de jovens, que, pela utilização de um código restrito, não integrado na norma vigente, se confrontam com o insucesso escolar e com a exclusão. Esses aprendentes têm na Escola, e no trabalho cooperativo de (co)construção do Saber, entre pares e com o professor, a sua única possibilidade de socialização em direcção a uma cidadania plena, de direito. Para que a sua «pátria» seja efectivamente a «língua portuguesa», no dizer do poeta F. Pessoa (2000, p. 172).

Na dialéctica socialização, educação e ensino, a função educativa da Escola só poderá revelar-se eficaz se implementar já não a igualdade utópica, preconizada no século XX, mas a equidade educativa e social que integre a diferença e a variação. O agente desta nova socialização será todo o professor capaz de escutar as palavras, os gestos e os sinais dos seus alunos, conduzindo-os por práticas educativas múltiplas e eficazes.

CAPÍTULO II – PROCESSOS DE (CO)CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ESCRITA

Enquanto escrevia, uma árvore começou a penetrar-me lentamente a mão direita. A noite chegava com esses antiquíssimos mantos; a árvore ia crescendo, escolhendo para domínio as águas mais espessas do meu corpo(...). Às vezes sentia passar o vento e pedia apenas uma pátria, uma pátria pequena e limpa como a palma da mão. Isso pedia; como se tivesse sede.

Eugénio de Andrade (1978, p. 35)

Na imagem do poeta, o corpo da escrita invade o mais profundo do corpo lírico, numa dupla metáfora de árvore-conhecimento e de águas-vida. A génese desta transformação do eu-pessoa em eu-escritor não se produz num instante único, antes se revela gradativamente. As marcas temporais da escrita apontam para uma progressão sequencial, «enquanto escrevia», «lentamente», «ia crescendo», em direcção a uma pátria sinónimo de língua, uma «pátria pequena e limpa», que mitigue a «sede» de escrever e a «sede» de conhecimento (Ibidem). Simbolicamente, esta epígrafe aponta o percurso, os processos de (co)construção da competência de comunicação escrita, a construir colaborativamente entre alunos e professores: do corpo do texto à consciência desse corpo no “eu”, enquanto comunicação, cultura, vida.

Será esse exactamente o caminho que percorreremos neste capítulo, tendo por foco centralizador a (co)construção da competência de comunicação escrita, em contexto de estágio. Passaremos da análise dos programas à noção de competência comunicativa e à centralidade do sujeito cognitivo; da noção de texto aos critérios centrais de textualidade, como a coesão e a coerência; das sequências às tipologias textuais; dos modelos teóricos às operações cognitivas de escrita processual, tendo por finalidade o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

1. ENFOQUE PROGRAMÁTICO

Nos últimos anos, os professores de Português têm sido confrontados com uma sucessiva mudança de orientações programáticas, o que trouxe desafios para os quais urge encontrar metodologias de trabalho. Em primeiro lugar, as orientações de política de educação apontam para o ensino do Português como instrumento de acção social. Em

segundo lugar, é hoje consensual a correlação entre sucesso na disciplina de Português e sucesso escolar. Por último, os novos programas implicam uma revisão dos processos de ensinar e de aprender, sendo visível uma aproximação entre os fins que o currículo linguístico atribui ao ensino do Português e os indicados por especialistas da linguagem e da comunicação. Esses fins são o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, oral e escrita, das suas capacidades compreensivas, expressivas e metacognitivas.

1.1. Os Programas de Ensino de 3º ciclo e Secundário

Analisando os programas de Língua Portuguesa de 3º ciclo (ME,1991) e de Português, do Ensino Secundário (ME, 2001 b; ME, 2001 c; ME, 2002), descobre-se a importância do domínio da língua materna pelo aluno, numa tripla perspectiva apontada por O. Figueiredo, (2004, p. 15):

- a língua como objecto de conhecimento (aspecto cognitivo);
- a língua como objecto de comunicação (aspecto pragmático-social);
- a língua como objecto de fruição (aspecto lúdico-afectivo).

Igualmente se constata a estruturação metodológica dos programas em domínios, concretamente a *Compreensão e Expressão Oral*, a *Leitura* (literária e não literária), a *Compreensão e Expressão Escrita* e o *Funcionamento da Língua*. No que concerne a finalidade do presente trabalho, interessam-nos sobretudo as orientações metodológicas para o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

Começando pelo programa de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, assinala-se (ME, 1991, p. 32) o desenvolvimento de estratégias que possibilitem «conhecimentos sistematizados dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão». A **expressão escrita** é definida como «o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado» (Idem, p. 32). A aquisição e aperfeiçoamento desta competência implica processos linguísticos e cognitivos complexos. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro equaciona a *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Os conteúdos a leccionar continuam os mesmos do programa. Contudo, reforça-se a noção de competência e introduz-se a noção operatória de tipo de texto, presente do 7º ao 12º anos.

No Ensino Secundário, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da *Organização e da Gestão Curriculares do Ensino Secundário*.

Os domínios mantêm-se, insistindo-se na associação dos conteúdos a uma listagem de competências específicas que reforçam a oralidade e a escrita. De facto, o programa de 10.º ano (ME, 2001c, p. 20), em vigor desde 2003-2004, afirma que «a competência da escrita é (...) um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos», exigindo a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos inerentes à escrita, através da prática sistemática de uma escrita processual. O programa alerta para a problemática da escrita, pela complexidade, activação dos processos cognitivos e transversalidade a todo o currículo.

Assim, as **inovações pedagógicas e metodológicas para o ensino da escrita** integram todos os programas (ME, 2001b; ME, 2001c; ME, 2002). Se compararmos com o programa anterior para o Ensino Secundário (ME, 1997), a diferença inicia-se logo na descrição do escrevente, (ME, 2001c pp. 20-21), «em situação de sobrecarga cognitiva», pois a tarefa de escrita obriga a recorrer a «conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desenvolvimento (...) em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização, revisão». É dado um destaque particular à produção de várias versões do mesmo escrito, que envolvem o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita, numa gestão pedagógica do erro.

As inovações continuam, na referência à diversificação de situações-problema, tipologias, finalidades, destinatários e modelos de escrita. Ainda em contraste com o programa anterior (ME, 1997), propõe-se um espaço-tempo de escrita nas aulas, (ME, 2001c, p. 21), «uma oficina de escrita [que] visa possibilitar a interacção e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático».

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 18 de Janeiro estabelece os princípios orientadores da *Organização e da Gestão Curriculares do Ensino Secundário*. Os domínios mantêm-se, mas os conteúdos associam-se a uma listagem de competências.

Todos os programas destacam a **avaliação**, considerando modalidades, critérios e instrumentos. O Despacho Normativo n.º 30/2001, sobre a *Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico*, institui como objecto de avaliação as competências definidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001a). O objecto de avaliação, transversal a todas as áreas curriculares, é a compreensão e expressão em Língua Portuguesa.

No Ensino Secundário, a avaliação é também uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, «devendo ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa», pressupondo «uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua

para o desenvolvimento das competências do aluno» (ME, 2001c, p. 29). De acordo com as diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa, sumativa – os programas propõem uma prática pedagógica diferenciada, lembrando a especificidade da língua materna e a individualidade dos aprendentes. Os critérios de avaliação organizam-se em torno das competências nucleares, comuns ao 3.º ciclo e ao Ensino Secundário.

As propostas de avaliação (Idem, pp. 29-30) referem-se a momentos formais, com testes objectivos de escolha múltipla, alternativa e complemento, e não objectivos, de resposta aberta, na testagem de aprendizagens mais complexas. Em conjugação, propõem-se momentos de avaliação informais, englobando observação directa, cadernos diários e trabalhos, entre outros. Mas o aspecto inovador dos programas é a sugestão da organização, pelo aluno, de «um portefólio de avaliação, que deverá incluir um conjunto variado de trabalhos datados e comentados (...) fornecendo uma visão dos seus esforços, dos seus progressos e do seu desempenho» (Idem, p. 30). Nesses trabalhos incluem-se listas de verificação, escalas de classificação e grelhas de auto e co-avaliação.

Como instrumento de avaliação diferenciado, o **portefólio** deverá possibilitar, ao aluno, a construção e regulação da sua própria aprendizagem, colocando o sujeito no centro das decisões e das acções. O portefólio emerge, assim, dos programas de ensino, como um instrumento de promoção da metacognição, do desenvolvimento de aprendizagens e competências específicas de Português e de aprendizagens de carácter transversal e instrumental, como a compreensão e expressão em Língua Portuguesa, a educação para a cidadania e a utilização de tecnologias de informação.

Podemos sintetizar as indicações programáticas, comuns ao aperfeiçoamento e avaliação da competência de escrita em Português, no 3.º ciclo e no Ensino Secundário:

- interligação das vertentes cognitiva, pragmático-social e afectiva da língua;
- redefinição dos papéis do professor e do aluno, em (co)construção colaborativa;
- aperfeiçoamento da escrita, enquanto competência comunicativa transversal, através da resolução de situações-problema e da realização de projectos;
- reforço da autonomia do aprendente no aperfeiçoamento reflexivo da escrita;
- introdução da noção de tipo de texto ou tipologia textual;
- escrita processual em três fases: planificação, textualização e revisão;
- auto e hetero-regulação do percurso de escrita, considerando reorientações;
- demarcação de um espaço escritural integrado na aula, a Oficina de Escrita;
- primazia da avaliação formativa, em articulação com a avaliação sumativa;

- prática de auto e co-avaliação, integradas no processo de escrita;
- avaliação processual da escrita, através do portefólio individual.

Destacados os princípios-base dos programas de ensino, apraz-nos observar, como O. Figueiredo (2004, p. 82), que «as instruções programáticas focalizam-se já nos contributos mais avançados **da investigação linguística e psicolinguística**», propondo práticas pedagógicas «que **activem processos metacognitivos**, de forma a que o aluno adquira a prática de reflexão sobre os seus processos de aprendizagem» (ênfase da autora).

Como estes avanços significativos pressupõem uma implementação adequada, por parte dos professores de Português, destacamos a pertinência das noções de competência comunicativa, de texto e textualidade, de tipologias textuais, das operações de escrita - planificação, textualização e revisão - bem como da avaliação por portefólio. Este constituirá o horizonte do nosso trabalho, primeiro teórico e depois prático, sobre a escrita.

1.2. A competência comunicativa

A competência comunicativa constitui um dos conceitos dos programas, servindo de orientação ao ensino-aprendizagem, e surge como a segunda palavra-chave do presente trabalho. Para M. Roldão (2006, p. 20), a competência refere-se a um «saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados». Segundo a autora (Idem, pp. 19-21), não estaríamos perante a recuperação do conceito técnico de competência behaviorista, pois as ciências cognitivas realizaram, desde a época do positivismo, estudos sobre o processamento da informação e a produção do conhecimento que levaram ao alargamento do conceito.

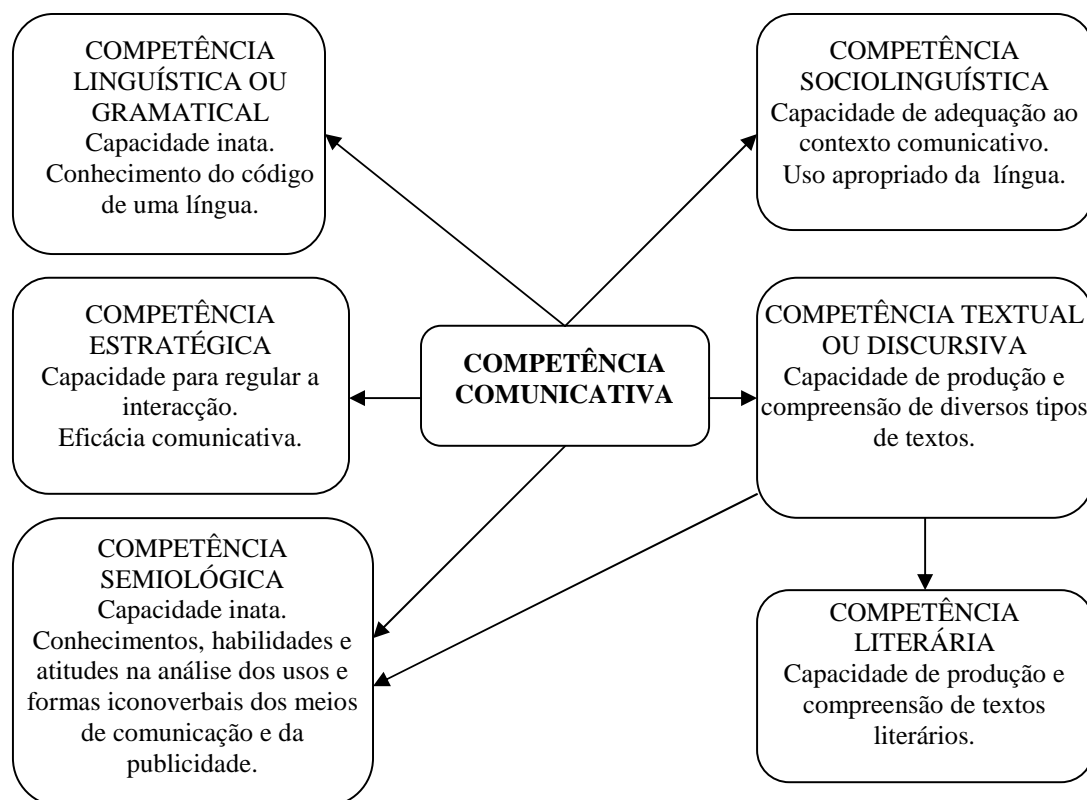
A sociolinguística americana (D. Hymes, 1997, p. 12; J. Gumperz, 1997a, p. 39) e anglo-saxónica (M. Halliday, 1997, p. 31) ultrapassam o domínio linguístico (Chomsky, 1976; 1990) e ligam o enunciado ao contexto social e cultural. Ambas consideram que os factos de língua dependem de uma competência comunicativa que engloba o conjunto de saberes linguísticos e a totalidade dos factores pragmáticos. De facto, J. Gumperz (1997a, pp. 40-41) afirma: «I propose therefore that we redefine communicative competence as the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to initiate and sustain conversational involvement».

É nesta perspectiva que O. Figueiredo (2004, pp. 34-35) relaciona competência com a mobilização, por um sujeito cognitivo, de capacidades e conhecimentos para a

resolução de situações-problema. Assim, como refere P. Perrenoud (1999, p. 17), «Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, de savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources». A mobilização, selecção e integração de conhecimentos prévios, em situação de uso, constitui a essência da competência, situando-a na centralidade da política educativa e dos programas.

Numa caracterização abrangente, C. Lomas (2003, p. 18) define competência comunicativa como uma macro-competência (Figura 1), incluindo as competências linguística, sociolinguística, textual, estratégica, literária e semiológica.

Figura 2 - A competência comunicativa



Fonte: C. Lomas (2003, p. 19).

Todos nós, professores de Português, concordamos no objectivo essencial da educação linguística: o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aprendente. A progressão far-se-ia pela aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, *skills*, atitudes e capacidades que permitissem um desempenho adequado em contextos comunicativos variados. Por esta razão, a aprendizagem linguística, nas aulas, não se deve orientar apenas para o conhecimento formal do código, mas implicar o domínio dos usos da linguagem.

Neste sentido, o professor, desde a formação inicial, deverá ter presente a configuração interactiva do objecto linguístico, processos de desenvolvimento e procedimentos de ensino (I. M. Duarte, 2003, pp. 37-38). Como vimos (cf. cap. I, 2.), o aperfeiçoamento da competência de comunicação, oral e escrita, terá de passar pela colaboração entre as Ciências da Linguagem e as Ciências da Educação. Na confluência entre os saberes teóricos e o currículo, a competência comunicativa emerge como o eixo pedagógico sobre o qual se articula a educação linguística e o aperfeiçoamento da escrita em língua materna, no Ensino Básico e Secundário.

2. ESPECIFICIDADE DA ESCRITA (COMPOSITIVA)

A actividade de escrita inscreve-se no quadro geral da competência de comunicação. Assim sendo, complementaremos a caracterização da competência de comunicação, reportando-nos à especificidade da escrita e do seu ensino-aprendizagem.

Definir escrita não constitui tarefa fácil, pois a complexidade semântica obsta a uma definição singular. Todos os anos, a nossa Oficina de Escrita do 3.º ciclo e do Secundário começa com uma pergunta colectiva, motivadora de uma reflexão diagnóstica: **O que é a escrita?** Há as respostas esperadas e menos esperadas, umas redundantes, outras criativas, outras ainda poéticas, de alunos do 7.º ao 12.º anos. Uns alunos afirmam que «A escrita permite ler textos e escrever sem erros», «Escrever significa construir textos correctos» e «Escrever significa comunicar». Outros ainda referem que «A escrita é a descoberta do meu eu no mundo» ou «A escrita é viver pela palavra para sempre».

Nas definições seleccionadas dos nossos alunos dos últimos anos é visível a polissemia da palavra escrita. Por isso, serão as vozes entrevistadas dos nossos alunos que nos guiarão no desvendamento conceptual da actividade de escrever, num cruzamento teórico polifónico, implicando aspectos sociais, culturais e cognitivos.

2.1. A escrita como actividade social e cultural

Os estudos recentes sobre composição escrita centram-se nos aspectos sociais e culturais do uso da língua. Basta recordar campos de estudo actuais como a Pragmática, a Sociolinguística, a Linguística Textual ou a Análise do Discurso e a sua contribuição para

a visão actual da linguagem (cf. cap. I, 2.) A partir destas perspectivas, visando o ensino da composição escrita, destacaremos alguns aspectos caracterizadores.

A escrita é um modo de comunicação. Como especificidade, podemos apontar:

- o carácter diferido e permanente, com uma intenção comunicativa voluntária e consciente, o que se traduz num vocabulário e numa sintaxe diferentes dos do oral espontâneo, que é necessário fazer adquirir;
- a independência da escrita em relação ao contexto situacional, o que implica o conhecimento de marcas enunciativas próprias, a nível pronominal e verbal e o recurso a referentes intratextuais anafóricos;
- a necessidade do domínio das regras que asseguram a coesão e a coerência do texto, no processo de textualização que a escrita institui.

Esta caracterização de M. M. Cabral (1994, pp. 109-110) é complementada com a de E. Amor (2003, p. 110), o «escrito é diferido e permanente; autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional; susceptível de manobras de planificação e de regulação prévias; marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadoras, da ordem da língua e do texto». A língua escrita implica, portanto, um aumento das possibilidades de comunicação e de desenvolvimento pessoal, iniciadas com a aquisição da linguagem oral. Desta forma, facilita-se a apropriação da experiência e do conhecimento. Segundo T. Colomer (2003, p. 161), o escrito converte «as interpretações da realidade, feitas por outros ou mesmo por nós próprios, em algo material e articulado que pode ser fruído, comparado, conceptualizado e integrado no nosso conhecimento do mundo».

A escrita compositiva é a comunicação fundada na textualidade. Como modo de comunicação, podemos distinguir entre **escrita não compositiva** e **escrita compositiva**, atendendo à sua natureza. Tanto a escrita não compositiva como a escrita compositiva têm por objectivo a comunicação. Segundo W. Grabe & R. Kaplan (1996, p. 4), «this distinction is useful because most of what is referred to academically as writing assumes composing». Assim, os autores consideram (Ibidem):

- **escrita não compositiva**, aquela que não implica uma macro-estruturação textual, podendo tomar a forma de segmentos e frases simples (lista das compras), de um questionário (elaborar perguntas) e de respostas a um questionário sobre um texto lido (verificação da compreensão textual);
- **escrita compositiva**, aquela que envolve uma estruturação textual, coerente e coesa, que pode ser do género dizer ou recontar (texto narrativo e descritivo) e

transformar (texto argumentativo e literário), «a heuristic through which an information-transfer problem is solved both for the author and for his or her intended audience» (Idem, p. 5).

À semelhança de W. Grabe & R. Kaplan (Ibidem), usaremos o termo escrita, neste trabalho, como sinónimo de escrita compositiva.

A linguagem escrita é social no seu uso. Esta ideia traduz um duplo processo sobre o contexto (A. Camps, 2003, p. 202). Por um lado, o uso da escrita é mais autónomo relativamente ao contexto de produção, pois os destinatários podem não partilhar o mesmo espaço e tempo que o locutor-escritor, havendo uma descontextualização. Por outro lado, há uma contextualização, ou seja, uma inter-relação entre signos, o que torna a linguagem mais explícita, através de estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, de forma a construir um novo contexto. Assim, a origem da escrita é social, surgindo da comunicação entre sujeitos (J. Gumperz 1997a, p. 39; W. Labov, 1997a, p. 23).

A linguagem escrita é ainda social pela sua natureza dialógica, não apenas pela sua origem na interacção oral. Primeiro, quando alguém escreve, imagina e dialoga com o que outros disseram, antecipando respostas no seu texto. Segundo, o escritor não inventa solitariamente o seu texto, mas faz falar, na trama textual, as palavras de outros, directa ou indirectamente, pois a sua experiência discursiva forma-se pela interacção com os enunciados de outros. Em consequência, os textos escritos são abertos, polifónicos, de projecção intertextual (G. Vilela, 2005, p. 638). Terceiro, tanto o escritor como os leitores do seu texto partilham um mesmo sistema cultural e social. Para o sucesso da comunicação escrita é fundamental o conhecimento dos destinatários, dos contextos de uso da língua e de pressuposições partilhadas (A. Camps, 2003, pp. 203-204).

A linguagem oral e escrita interagem num *continuum*. Os estudos sociolinguísticos recusam a dicotomia entre língua oral e escrita, omnipresente até há poucos anos, baseada no confronto entre conversação informal e escrito literário. Como afirma T. Colomer (2003, p. 162), não há uma oposição mas um *continuum*, «que começa antes da escolarização, dado que através da presença social do escrito as crianças chegam à escola (...) [a saber] que o escrito evoca realidades ausentes e conhecem (...) tipos de escritos». A mesma opinião tem M. Pinto (2005, p. 352), para quem a escrita é somente «uma outra forma de dar voz aos pensamentos, tal como se verifica com a linguagem oral». Finalmente, para W. Grabe & R. Kaplan (1996, p. 17), «the uses of oral and written language interact and reinforce each other as sets of practices that serve social functions».

Este posicionamento teve consequências no ensino-aprendizagem da língua materna (M. M. Cabral, 1994, p. 111): o primado tradicional do escrito sobre o oral deu lugar à subordinação da escrita à oralidade, sob a influência da perspectiva comunicativa da linguística estruturalista e, finalmente, à afirmação actual da especificidade da oralidade e da escrita, como modalidades complementares e interactivas da língua.

2.2. A escrita como actividade cognitiva

Os estudos, no quadro da Psicologia Cognitiva (cf. cap. I, 2.), sobre os processos envolvidos na aquisição e aperfeiçoamento da linguagem, e particularmente da escrita, centraram-se nas operações mentais que se desenvolvem no processo de composição escrita. Essas investigações sublinharam alguns aspectos particulares da escrita.

A escrita é um processo de pensamento, uma resolução de problemas. Por isso, há a considerar uma perspectiva psicolinguística. As teses de L. Vygotsky (1977), que há meio século encarava a escrita como função psíquica superior, como a memória ou a vontade, comandada por processos psíquicos específicos (cf. cap. I, 2.), são hoje redescobertas. Nas palavras de O. Figueiredo (2004, p. 79), «admitir-se que componentes de carácter psicológico e cognitivo intervêm na actividade da escrita, é admitir que o produto escrito é o resultado dos processos cognitivos do escrevente», exigindo um esforço intelectual consciente, durante um período de tempo considerável.

Assim, a escrita é uma forma de resolução de problemas que envolve geração de ideias, planificação e procura da adequação (pragmática), da coesão (sintaxe), da coerência (semântica) e dos significados (léxico) necessários à organização textual, à regulação e avaliação do processo de escrita (V. Gorjão, 2004, p. 95 ; O. Figueiredo, 2006, p. 72).

A linguagem escrita exige um alto nível de controlo e de consciência metalinguística. A investigação sobre os processos mentais, implicados na composição escrita, permitiu superar a ideia da planificação, da textualização e da revisão como uma sequência ordenada de operações (A. Camps, 2003, p. 207). Pelo contrário, as operações revelam-se recursivas e complexas, consoante o tipo de discurso e a situação de uso, o que implica um alto nível de controlo e de consciência metalinguística por parte do aprendente, na regulação da sua aprendizagem. Nas palavras de A. Vilas-Boas (2003, p. 12), a escrita «implica uma série de problemas e dificuldades para alunos e professores». Em consequência, há que atender, segundo M. M. Cabral (1994, p. 111), aos conceitos de

«sobrecarga cognitiva e facilitação processual. (...) O primeiro permite consciencializar a complexidade de operações a que a escrita obriga e de que decorre a necessidade do segundo, isto é, o desdobramento de uma tarefa global de escrita em microtarefas». Esta construção gradual e faseada revela-se imprescindível na escrita compositiva.

A escrita é o resultado de um trabalho sistemático. O. Figueiredo (1994, p. 159) considera que «escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico». Ou, nas palavras de A. Santos (1994, p. 39), «A escrita é trabalho e hoje tem de ser objecto de aprendizagem (...) Não é (...) uma questão de jeito ou de dom». M. M. Cabral (1994, p. 123) rejeita também a crença de que os escritores criam a sua obra a partir do nada, apresentando a escrita como o «resultado de um fazer, de um trabalho e de um esforço que resultam da apropriação de códigos semióticos diversos».

A escrita é um poderoso instrumento de aprendizagem. Para G. Muschla (2006, p. 4) «it enables us to analyze and synthesize our thoughts, and thereby discover new ideas. When we write, we become conscious of ourselves». Segundo J. Davis & S. Hill (2003, p. 19), através do treino da escrita «our students will learn they have important things to say and how to say them well. Once they learn this, they will have the strategies (...) to write in all content areas». Se a escrita constitui um poderoso instrumento de aprendizagem, enquanto actividade social, cultural e cognitiva, tendo como tempo e espaço de ensino e aprendizagem a Escola, então teremos de rever os papéis do aluno e do professor, equacionando novas formas de ser, de aprender e de ensinar.

2.3. A redefinição dos papéis do aluno e do professor

A aquisição e aperfeiçoamento da competência comunicativa (de escrita) implica a centralidade do aluno, enquanto sujeito cognitivo, com progressiva responsabilidade pela sua própria aprendizagem, em inter-relação colaborativa com o professor e os seus pares. Tal significa uma redefinição dos papéis do aluno e do professor.

Do aluno, como usuário da língua e aprendente activo e colaborativo, regulador do seu próprio processo de aprendizagem, em autonomia progressiva.

O sucesso das competências em educação reenvia para a noção de sujeito cognitivo. No agir educativo, são as situações-problema ou «tarefas-problema que farão [do aluno] um actor social, integrado na cultura do seu tempo e dotado de um real sentido crítico» (O. Figueiredo, 2004, p. 36). Como situações-problema poderemos mencionar a escrita

processual de um texto de tipologia narrativa, a integrar no livro de contos da turma ou a realização oral e escrita de uma entrevista, a publicar no jornal *on-line* escolar.

Nesta linha de acção, sobressai a relação entre competência e autonomia do aprendente, pois quanto mais competente mais autónomo. Efectivamente, só pela criação de situações-problema o aluno adquire competências, condição primeira da autonomia.

Do professor, como organizador, motivador e potenciador do desenvolvimento de metacompetências que levem o aluno a aprender a aprender.

A formação inicial (e contínua) do docente pressupõe uma macro-competência reflexiva, englobando as competências cognitiva, funcional, pessoal e ética, facilitadoras do processo de desenvolvimento de um saber e saber-fazer. Ser profissional é, assim, não um talento inato, mas uma construção dinâmica e consciente (C. Carolo, 1997, p. 27).

A dualidade do estagiário, simultaneamente aluno e professor, leva I. Alarcão & J. Tavares (2003, p. 42) a designar o formando como «uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem». Todos concordamos que, quanto mais informado cientificamente estiver o professor, melhores serão as soluções pedagógicas que encontrará. Como afirma I. M. Duarte (2006, p. 99), o docente «deve solidificar os seus saberes para propor, aos seus alunos, tarefas e exercícios que os tornem mais competentes (...) nos usos falados e escritos do Português, através de uma reflexão mais amadurecida acerca da língua que utilizam».

Contudo, há que equacionar a relação entre conhecimentos teóricos e ensino do Português, como adverte F. Fonseca (1994b, p. 164), em termos de implicação mais do que de aplicação, pois «o contributo da Linguística é indirecto, situa-se ao nível profundo da sensibilização do professor ao funcionamento da língua». Opinião idêntica tem I. M. Duarte (2006, p. 99), «não deverá haver uma transposição simplificada de conhecimentos, mas antes uma implicação desses conhecimentos na busca das melhores soluções pedagógicas». Caso contrário, as «aplicações directas, irreflectidas e abusivas de conceitos e teorias», segundo I. Duarte (2006, p. 31), provocarão a resistência à mudança, o que aconteceu com a implementação da «Terminologia Linguística» (ME, 2004).

Deste modo, os professores deverão considerar (O. Figueiredo, 2004, pp. 40-41):

- **a vocação didáctica**, ao cruzar e adaptar várias ciências, como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística;
- **a renovação didáctica**, entendendo os factos de língua como actos voltados para o mundo (teoria actancial) para dar conta dele (teoria representacional);

- **a transposição didáctica**, com uma actuação em dois campos: desconstrução dos objectos teóricos de referência e, simultaneamente, a construção textual de objectos discursivos, planificados e organizados em textos particulares.

Neste entendimento, a Didáctica do Português não se restringe à transmissão de saberes declarativos. Interessa adaptar a produção linguística às características do contexto e do referente (capacidades de acção), mobilizar os modelos discursivos pertinentes (capacidades discursivas) e realizar múltiplas operações psicolinguísticas requeridas pela produção dos discursos (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno terá de basear-se em projectos de ensino e de aprendizagem (O. Santos, 1994, pp. 129-132; A. Santos, 1994, pp. 32-33; F. Tochon, 1995, pp. 70-75), contemplando os usos linguísticos e os significados culturais.

3. TEXTO E TEXTUALIDADE

Analisados os conteúdos programáticos, a competência de comunicação e a especificidade da escrita, é necessário mobilizar novos saberes de referência, relativos ao texto, para que o aluno os interiorize, desenvolva e incorpore no seu campo conceptual.

Aos alunos pede-se que leiam e compreendam textos (orais e escritos) e produzam textos (orais e escritos). É pela leitura de textos que o aluno poderá vir a escrever melhor, numa interacção do texto lido ao texto escrito. Parece-nos, pois, da maior utilidade, que o professor perspetive o texto como um signo linguístico global, na intencionalidade dos usos e nos efeitos linguísticos, no quadro das teorias sócio-interaccionais da linguagem. Tomar como objecto de análise e de produção o texto, e já não frases isoladas, exige a realização de uma série de actividades cognitivo-discursivas, linguísticas e pragmáticas.

Em consequência, é importante que professor e alunos se debrucem sobre o texto, a nível macro e micro. Será esta consciência teórica de princípios e regras que poderá fecundar a análise linguística e, posteriormente, a produção de enunciados escritos, conforme as regras de boa formação textual.

3.1. Renovação do conceito de texto

Como foi apresentado (cf. cap. I, 2.5.), a Linguística Textual toma o texto como objecto de estudo, relativizando a perspectiva generativista da autonomia da sintaxe e

pondo em relevo a semântica e a pragmática, numa passagem do estudo do enunciado para o texto, o nosso terceiro conceito-chave.

Etimologicamente, a palavra «texto» provém do latim *textus*, ou seja, tecido, (J. Costa & A. Melo, 2006, p. 1628), uma construção com estrutura e unidade. As definições dos linguistas acentuam a **polissemia do termo**:

- texto como **unidade comunicativa**, «uma sequência bem formada de frases que progridem para um determinado fim». (I. M. Duarte, 2006, p.108). O texto é «l'unité de l'interaction humaine» (J.-M. Adam, 2006, p. 29) ;
- texto como **discurso**, «um todo de significação ou de sentido construído numa dada situação de comunicação-interacção (...) que cumpre uma função comunicativa predominante» (J. Fonseca, 2001, pp. 51-52);
- texto como **linguagem em acção**, «language in operation as distinct from strings of words or isolated sentences and clauses» (M. Halliday, 1997, p. 36);
- texto sinónimo de **discurso em situação**, «...um texto (um discurso) é um objecto materializado numa dada língua natural, produzido numa situação concreta e pressupondo os participantes locutor e alocutário» (M. Mateus et al., 1989, p. 134);
- texto como **configuração global**, «o texto pode ser considerado como uma configuração regulada de todos os níveis da língua – fonético, fonológico, morfológico, lexicológico, sintáctico – em diversos subsistemas que actuam em interacção» E. Figueiredo & O. Figueiredo (1998, p. 106);
- texto como **uma organização com uma textura própria**, «texts are constructed and organized» (W. Grabe & R. Kaplan, 1996, p. 20). O texto «é um objecto estruturado cuja organização é tornada perceptível por meio de marcas linguísticas à superfície» (O. Figueiredo, 2004, p. 43).

A variedade de acepções de texto resulta de diferentes abordagens (discursiva, pragmática, semiótica). Contudo, sobressai a função comunicativa e social do texto, entendido como signo linguístico superior na sua totalidade e unidade, forma e produto da actividade humana verbal em contacto. É esta acepção de texto, coincidente com o objecto de estudo da Linguística Textual, que utilizaremos no presente trabalho.

A adopção de uma Gramática e de uma Teoria do Texto, no pressuposto de que a compreensão dos textos e da sua formação estão ligados a uma competência textual, constituirá o ponto de partida para a aplicação didáctica das tipologias textuais. Salienta-se a evidente contribuição do seu domínio para o «aumento da competência quer da leitura

quer da escrita, a coerência lógico-conceptual e a coerência pragmático-funcional, enquanto factores de textualidade resultantes da interacção entre os elementos apresentados pelo texto, (...) e o conhecimento do mundo» (I. M. Duarte, 2006, p. 108). Como explica o linguista T. van Dijk (1981, p. 13), «we not only have general rules and constraints of *pragmatic coherence* (...) but also cognitively based interactional *strategies*».

A competência textual permitirá, ao aluno, distinguir um aglomerado incoerente de enunciados de um texto coerente, além de operacionalizar metatextualmente actividades como as de parafrasear, contrair, resumir, atribuir um título ou saber classificar o texto, segundo um tipo ou função textual. As actividades enumeradas, contempladas nos programas, constituem a base do trabalho de escrita em sala de aula.

Um trabalho com e sobre o texto, estruturante e estruturador, aponta para uma metalinguagem de análise relativamente estabelecida. Há conceitos operatórios da Linguística, Gramática e Teoria do Texto que aparecem nos programas em vigor, sobretudo no 10º, 11º e 12º anos, revelando a pertinência da sua aplicação na aula.

3.2. Os princípios discursivos

Na transversalidade linguística que atravessa todo o ensino-aprendizagem, desde o 1.º ciclo ao Ensino Universitário, é frequente ler as seguintes anotações empíricas dos professores, apostas aos textos escritos dos seus alunos: «Texto confuso»; «Sem organização, incoerente». De facto, se um conjunto de palavras não produz uma frase gramatical, também um conjunto de frases não produz um texto coerente e coeso.

A Gramática de Texto institui um sistema de regras de base ou norma mínima de composição textual. Ora, como afirma M. Pereira (2000, p. 148), a intervenção dos professores ao nível da construção e correcção de texto fica frequentemente pela «focalização maior em aspectos da estruturação morfossintáctica da frase (...) [o que] indicia a ausência de um quadro textual para analisar os escritos». Segundo F. Fonseca (1994b, p. 165) a apropriação de técnicas de construção textual fica por fazer, por falta de «uma consciencialização, teoricamente fundamentada, da especificidade e complexidade do texto escrito». Só assim o «professor estará apto a promover, mediante uma indispensável adaptação pedagógica, igual consciencialização no aluno» (Ibidem). A responsabilidade docente é acrescida pelas inevitáveis consequências que terá, para o aluno, a não apropriação da construção textual em todas as disciplinas do currículo. Por

isso, o professor de língua materna, para uma actuação consciente e fundamentada, terá de dominar teoricamente os princípios discursivos e as regras da coerência textual.

Entre os **princípios discursivos**, definidos como «the constraints imposed by the rules of communicative interaction» (T. van Dijk, 1981, p. 142), registam-se os mais relevantes para uma competência textual. A síntese baseou-se em H. Grice (1975, pp. 41-58), T. van Dijk (1981, pp. 120-144), C. Gouveia (1996, pp. 402-414), S. Abreu (1999, pp. 811-815), M. Sá-Correia (2003a, pp. 2-10), D. Neves & V. Oliveira (2001, pp. 25-27). Não obstante haver uma centralização destes princípios ao nível das interacções verbais orais, definem o funcionamento de práticas orais e escritas. Assim, os princípios discursivos são:

- **princípio da cooperação**, porque a recusa na cooperação inviabiliza a troca verbal ou provoca mal-entendidos. Na escrita, é a predisposição para o acto comunicativo. Tem por base as «cooperative attitudes» (H. Grice, 1975, p.45);
- **princípio da pertinência**, pois os enunciados têm de ser tematicamente pertinentes, ou seja, adaptados ao contexto, situacional no texto oral e linguístico no texto escrito. Um texto é tanto mais pertinente quanto mais consequências pragmáticas tiver junto do interlocutor;
- **princípio da sinceridade**, pois a informação terá de assumir as condições de verdade dos enunciados mais factuais aos mais fictícios. Na mediação com o mundo, a linguagem verbal veicula conhecimento, verdadeiro ou não, construído a partir de crenças e jogando com as regras do fingimento;
- **princípio da exaustividade**, pois um enunciado não pode ser vazio, terá de conter informações relevantes. Um dos problemas da produção escritural é a «fuga total ou parcial ao tema», penalizada, por exemplo, nos critérios de correcção de exame nacional de 12º ano (ME, 2007c).

Como se observa, os princípios discursivos caracterizadores do texto integram-se em diversas áreas - cognitivas, semânticas e pragmáticas – operando duplamente sobre o pensamento e linguagem. Tal comprova a totalidade de cada texto e a complexidade dos sentidos e funções do discurso, enquanto expressão concreta desse mesmo texto.

3.3. Regras de coerência textual

Para além dos princípios discursivos, será necessário conhecer as regras da coerência textual, uma vez que a propriedade fundamental de um texto é a coerência, como

afirma T. Van Dijk (1981, p. 142) «sequences of actions (...) must be coherent in order to be successful». O objectivo prioritário da descrição linguística é o de apreender a textualidade, isto é, a coerência que faz de uma unidade um texto. Todavia, nas palavras de I. Koch & L. Travaglia (2003, p. 36), a coerência tem um sentido «diverso da noção de gramaticalidade usada pela gramática gerativa-transformacional ao nível da frase (...) tem a ver com boa formação em termos da interlocução comunicativa» (PB).

Quanto à coerência textual, é entendida pelas linguistas brasileiras I. Koch & V. Elias (2006, p.184) como um princípio de interpretabilidade, pois «somos nós (...) em um efetivo processo de interação com o autor e o texto, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos, que construímos a coerência» (PB).

Assim, para I. M. Duarte (2006, p. 108), a **coerência lógico-conceptual** depende das relações de sentido explícitas e implícitas entre as palavras e as frases (aspecto intensional), enquanto a **coerência pragmático-funcional** resulta da articulação do texto com a situação, pois um texto é globalmente incoerente se inadequado à situação em que é produzido (aspecto extensional). Desta combinação resulta uma interpretação semântica global, que produz regras básicas de constituição estruturadora do objecto textual.

Passaremos uma breve revista às regras da coerência textual, com base em T. van Dijk (1981, pp.13-14; 189-190), D. Neves & V. Oliveira (2001, pp. 27-41), O. Figueiredo (2006, pp. 72-76) e I. Koch & V. Elias (2006, pp. 183-208).

Um texto é micro e macro-estruturalmente coerente quando:

1ª regra: contém elementos de recorrência de forma a ser homogêneo. Para assegurar esta repetição, a língua dispõe de pronominalizações, definitivizações, substituições, referências contextuais, recuperações pressuposicionais e inferenciais;

2ª regra: o desenvolvimento é acompanhado de informação semântica renovada. Um texto, para ser coerente, não pode repetir indefinidamente a informação. A progressão implica um equilíbrio entre o conhecido ou continuidade temática (tema) e a informação nova ou progressão semântica (rema);

3ª regra: nenhum elemento semântico contradiz um elemento explícito ou implícito. No domínio do texto, é impossível funcionar em termos de verdadeiro/falso, ou seja, de proposições lógicas. Entra-se na lógica natural, com parâmetros como informações textuais explícitas ou implícitas, informações enunciativas e de representação do mundo;

4ª regra: os factos enunciados do mundo representado se relacionam uns com os outros. Esta regra inclui operações mentais cognitivas capazes de integrar e reestruturar dados que viabilizem a progressão de um texto, mantendo em relação todos os elementos.

Um dos exemplos poderá ser um relato dentro do relato, do tipo «Agora me lembro...», e, na escrita, a utilização de analepses, «Ele recordou o que acontecera...», com suspensão do contexto inicial e construção de outro(s) contexto(s).

Estas regras devem ser consideradas num trabalho interventivo sobre a interpretação, análise e produção textuais. Por exemplo, o conhecimento das regras de textualidade conduzirá à identificação, na escrita, de malformações textuais e respectiva remediação.

3.4. As estruturas textuais

Como estruturas textuais, há que considerar a macro e a micro-estrutura, conceitos teóricos introduzidos por T. van Dijk (1981, pp.85, 196-205). As macro-estruturas são estruturas textuais globais de natureza semântica, « a more global level of semantic representation (...) A macrostructure is a theoretical construct, consisting of a hierarchical structure of propositions» (Idem, p. 85), com um papel cognitivo decisivo na elaboração e na compreensão do texto. A significação da macro-estrutura resulta da integração das representações semânticas parciais que correspondem às frases do texto ou micro-estrutura.

Enquanto as macro-estruturas semânticas explicam o significado global do texto, as superestruturas caracterizam o tipo de texto: uma estrutura narrativa é uma superestrutura independentemente do conteúdo (macro-estrutura) da narração. Se a macro-estrutura é o conteúdo do texto, a superestrutura é a sua forma. Para T. van Dijk, (Idem, pp. 196-198), as superestruturas fundamentais são a narração e a argumentação.

Através das macro-regras (T. van Dick, Idem, pp. 15, 188-189) conseguem-se as unidades semânticas globalizantes dos textos. Algumas compõem na superfície textual, como os títulos, outras resultam de processos cognitivos implicados na construção de ideias-chave e de resumos de textos, que comprovam a coexistência de uma ou mais macro-estruturas no mesmo texto. As **macro-regras** podem ser de:

- **supressão**, de uma sequência de proposições pode-se eliminar as que indicam uma propriedade accidental de um referente discursivo;
- **generalização**, numa sequência de proposições pode-se substituir as que possam integrar-se num superconceito imediato das microproposições;
- **selecção**, de uma sequência de proposições pode-se eliminar as que representam uma condição, componente ou consequência;

- **construção**, de uma sequência de proposições pode-se substituir as condições, componentes ou consequências integradas numa macroproposição.

Tendo em conta que a comunicação resulta de variantes cognitivas e pragmáticas, dependentes de quem lê e reproduz, estes instrumentais permitem uma aproximação ao núcleo informacional. Por isso, deverão ser objecto de aprendizagem sistematizada, nos domínios da leitura, escrita e funcionamento da língua, no 3º ciclo e no Ensino Secundário.

4. AS TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Um dos domínios, recentemente contemplado nos programas de ensino de Língua Portuguesa (3º ciclo) e de Português (Secundário), que mais adesão tem suscitado é o das **tipologias textuais**, o nosso penúltimo conceito-chave.

O estruturalismo e as vertentes linguísticas dele decorrentes desenvolveram as tipologias textuais, mas não conseguiram integrar as noções de tipo de texto com as de heterogeneidade e intertextualidade, ou seja, de pensar a complexidade através da forma.

Actualmente, com os avanços da Linguística Textual, assiste-se a um reforço operatório das tipologias, reivindicando o saber como pressuposto do fazer, essencial tanto na análise textual como no processo de escrita de textos diversificados. «A ideia didáctica mais produtiva que advém deste campo referencial é a de que não existe um domínio global da escrita, (...) mas aprendizagens diversificadas de diferentes tipos de textos/discursos» (M. Pereira, 2000, p. 49).

4.1. A perspectiva tipológica

No final do século XX, com o reconhecimento do texto como objecto linguístico, pluridimensional na sua génese e heterogéneo na sua composição, foi possível categorizar a variedade textual através de termos como **“tipo”** e **“formas”**. A designação “tipo” aparece com o filósofo e linguista russo M. Bakhtine (1984, p. 284), ao indicar que «pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d’une forme type et relativement stable de structuration d’un tout». Embora Bakhtine não apresente verdadeiramente uma tipologia, anuncia a possibilidade de tipos estáveis de enunciados, no todo discursivo (Idem, p. 285), considerando «le genre (...) le

volume (...) la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin», partindo da concepção de que para falar nos servimos sempre de géneros do discurso.

Os diferentes tipos textuais existem em potência nos sujeitos. Segundo D. Neves & V. Oliveira (2001, pp. 55-56), pelas teorias cognitivas sabe-se hoje que a categorização de textos faz parte das operações cognitivas dos falantes e escreventes. O mesmo sublinha J.-M. Adam (1992, p. 6): «Que les linguistes le veuillent ou non... la catégorisation des textes fait partie des activités cognitives spontanées des sujets». Na perspectiva de D. Neves & V. Oliveira (2001, p. 57), a **perspectiva tipológica** traz vantagens para a aula de Português:

- primeiro, a caracterização tipológica aprofunda o conhecimento do texto;
- segundo, é um movimento dialéctico, pois as tipologias apreendem-se pela decomposição das estruturas textuais, através de análise sintáctica e semântica, e, simultaneamente, por assimilação das estruturas;
- terceiro, o falante, pela sua competência textual e enciclopédica, reconhece tipos de textos, atribuindo-lhes características específicas.

Esta posição é partilhada por V. Gorjão (2004, p. 97) que, a propósito de literacia de leitura (compreensão, uso e reflexão da e sobre a língua) afirma a «necessidade de desenvolver variadas tarefas de leitura, de forma a interpretar textos diversos e deles extrair informação não só através do seu conteúdo como também através da sua forma».

J.-M. Adam (1992, p. 7) recorda igualmente as vantagens de uma metodologia tipológica, ao afirmar: «La maîtrise de ces représentations schématiques prototypiques semble avoir des conséquences sur le stockage des informations traitées en cours de compréhension et sur la recherche des blocs d'informations par stratégies d'antécipation».

Desta forma, as estratégias de antecipação possibilitam a informação prévia acerca do tipo de texto, isto é, do objectivo comunicacional, da esfera social de intervenção e da macro-estrutura semântica. A nível europeu, confirma-se a leitura de «different kinds of text: continuous text classified by type (e. g. description, narration, exposition, argumentation and instruction) and non-continuous texts classified by structure (e.g. forms, calls and advertisement, charts and graphs or tables» (OECD, 2002, p. 15). Esta seriação evidencia a necessidade de uma classificação tipológica, para aplicação didáctica na aula.

4.2. Modelos de classificação tipológica

A variedade de modelos tipológicos, a provar a difícil categorização dos textos, face à natureza heterogénea textual, levou-nos à selecção de três modelos, de E. Werlich

(1976), de J.-M. Adam (1992; 1999; 2006) e ainda de J. Dolz & B. Schneuwly (1996). A escolha deveu-se à representatividade dos mesmos, pela influência que têm exercido na Didáctica das línguas, na opinião de M. M. Cabral (1994, pp. 115-116), W. Grabe & R. Kaplan (1996, pp. 133-143), M. Pereira (2000, pp. 49-53; 72-81), D. Neves & V. Oliveira, (2001, pp. 55-69), E. Amor (2003, pp. 51-55) e I. Koch & V. Elias (2006, pp. 101-119).

No primeiro modelo, E. Werlich (1976, pp. 39-41) apresenta uma classificação tipológica, de acordo com um núcleo conceptual ligado aos processos cognitivos:

- a) **o tipo descritivo**, ligado à percepção no espaço;
- b) **o tipo narrativo**, ligado à percepção no tempo;
- c) **o tipo expositivo**, análise e síntese de representações conceptuais;
- d) **o tipo argumentativo**, juízos de valor e tomada de posições;
- e) **o tipo instrutivo**, ligado à previsão de comportamentos.

Cada núcleo conceptual diferencia-se por marcas linguísticas de superfície: em a), o pretérito imperfeito; em b), o pretérito perfeito; em c) e em d), os conectores lógicos e, em e), os imperativos e infinitivos de acção. Porém, as marcas linguísticas de superfície não demarcam os tipos c) e d), que só se distinguem pelas actividades cognitivas de percepção da construção do texto e da intenção comunicativa.

Embora os critérios se apresentem homogéneos, torna-se difícil conjugar todos estes indicadores na classificação tipológica, uma vez que os níveis de análise são de diferente natureza e os textos não são monotípicos, sendo muitas vezes híbridos. Conceber de uma forma metodologicamente pura uma tipologia é impossível, pois o objecto-texto é heterogéneo, não se verificando, simultaneamente, as condições de homogeneidade, monotipia, rigor tipológico e exaustividade.

Na tentativa de resolução deste problema, J.-M. Adam (1992, p. 14) reconhece que os «types et prototypes», de um ponto de vista cognitivo, não contemplam todos os aspectos da compreensão e da produção de textos. Esta problemática levou o linguista (Ibidem) a caracterizar tipologias centradas em sequências básicas e recursivas na construção textual. A opção teórica e metodológica fundamenta-se na heterogeneidade textual, no facto de o mesmo texto poder participar de vários tipos textuais. Por exemplo, é frequente um texto narrativo apresentar segmentos descritivos. Para J.-M. Adam (2006, pp. 136-137) «une séquence est une structure textuelle» composta por:

- **uma rede relacional hierárquica**, que pode ser decomposta em partes articuladas entre si e com o todo que constituem;

- **uma entidade relativamente autónoma com uma organização interna**, em dependência com o todo mais vasto de que faz parte.

Desta forma, a sequência, entendida como estrutura da tessitura textual, permite uma maior flexibilidade na categorização dos textos. Tendo por fundamento as superestruturas de T. van Dijk (1981, pp. 186-193), J.-M. Adam parte de tipos de sequências-base que definem tipos discursivos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. A grande inovação desta proposta é a possibilidade de operacionalizar o discurso. J.-M. Adam (2006, pp. 184) considera:

- **as combinações de sequências** idênticas (do mesmo tipo) ou diferentes;
- **a dominante sequencial** de um texto, capaz de o caracterizar, a partir dos critérios definidores da(s) sequência(s) em maior número.

O autor redefine (Idem, p.138) cinco sequências prototípicas que correspondem a «macroactions sociodiscursives (...) de capacités cognitives et pragmatiques fondamentales dans la gestion des relations interpersonnelles», dominadas pelos falantes de uma língua antes da escolarização. A categorização (Idem, pp. 138-139) é a seguinte:

- a sequencialidade **narrativa**, caracterizando textos como a reportagem, o romance, a novela, o conto, o relato, a biografia, a autobiografia, a banda desenhada e filmes;
- a sequencialidade **descritiva**, presente em relatórios, instruções, regulamentos, textos publicitários, guias, adivinhas, receitas e horóscopos;
- a sequencialidade **argumentativa**, que caracterizaria textos judiciais, deliberativos, como o editorial, o debate argumentativo, a carta de reclamação, sendo o grau zero deste tipo sequencial o silogismo;
- a sequencialidade **explicativa**, com a variante da justificação e da exposição, (englobando a expositiva), incluiria, por exemplo, o relatório, o artigo, o resumo, a conferência, o artigo de enciclopédia, a entrevista;
- a sequencialidade **dialogal-conversacional**, apresentada como um caso particular, presente em diálogos, entrevistas, conversas telefónicas, diálogo romanesco e teatral.

Considerando, como base estrutural, as quatro primeiras sequências, o autor (Ibidem) apresenta-as esquematicamente, partindo do acto assertivo, que classifica como acto de discurso primário ou primitivo (Ibidem).

Figura 3 - Esquematização dos actos do discurso

<i>Função Primária</i>	<i>Função intermediária</i>	<i>Fim último</i>
assertiva	narrativa- recontar descritiva-descrever argumentativa- argumentar explicativa- explicar	acção sócio-discursiva visada

Fonte: J.-M. Adam (2006, p. 139).

Assim, são caracterizados «quatre actes de discours (...) intermédiaires entre le but illocutoire primaire de l’assertion (partager un croyance ou une connaissance) est le but ultime de l’acte assertif (convaincre pour faire claire)» (Ibidem). Na passagem do oral ao escrito, estas macro-acções discursivas assumem formas regulares de estruturação textual.

No mesmo esforço de classificação textual, B. Schneuwly (1988, p. 56; 1994, p. 159) e J. Dolz & B. Schneuwly (1996, pp. 64-66; 2002, pp. 63-69) propõem a noção de **género discursivo**, como macro-unidade de estruturação textual, determinada pela esfera social, conteúdo temático, construção composicional, interlocutores e intenção do locutor.

Na aplicação didáctica, «enseigner les genres pourrait avoir des effets sociaux et idéologiques importants, si l’on montrait en même temps leur fonctionnement et leurs raisons d’être» (B. Schneuwly, 1988, p. 56). Ainda segundo B. Schneuwly (1994, p. 171), os tipos constituiriam «des constructions nécessaires pour gérer une plus grande hétérogénéité dans les genres, pour offrir des possibilités de choix, pour garantir une maîtrise plus consciente des genres, notamment de ceux qui jouent sur l’hétérogénéité». Desta forma, os tipos textuais funcionaríamos como segmentos de um género e os géneros seriam agrupados tendo em conta os tipos que os caracterizam, tanto em textos orais como escritos.

Nesta perspectiva, J. Dolz & B. Schneuwly (1996, pp. 64-66) elaboram um reagrupamento de géneros em torno de tipos textuais, com o propósito de estabelecerem uma progressão temporal da escrita. Na opinião de M. Pereira (2000, p. 80), os autores atendem à diferenciação das capacidades de escrita dos alunos, às operações verbais e à diversificação de géneros e tipos. Este modelo teria ainda a vantagem de cada agrupamento poder ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade.

Considerando a classificação de J. Dolz & B. Schneuwly (1996) e a de J.-M. Adam (1992; 1999; 2006), bem como a apreciação de M. Pereira (2000), sugerimos uma síntese.

Quadro 1 - Proposta de classificação textual

TIPOLOGIAS TEXTUAIS dominante sequencial	ESTRUTURA TEXTUAL	MARCAS LINGUÍSTICAS superfície	EXEMPLOS géneros orais e escritos
<p>NARRATIVA (relatar e narrar)</p> <p>Relato de experiências vividas situadas no tempo</p> <p>Mimese da acção através da construção da intriga</p>	<p>Situação inicial ↓ Problema - reacção (peripécias) ↓ Situação final (solução)</p>	<p>Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito</p> <p>1ª ou 3ª pessoa</p> <p>Expressões de tempo</p>	<p>Texto narrativo Conto, Fábula, Lenda Romance, Novela Banda desenhada Filme Diário Autobiografia, Biografia Curriculum vitae Reportagem, Crónica</p>
<p>DESCRITIVA (descrever)</p> <p>Descrição e regulação de comportamentos</p>	<p>Tema – Título ↓ Expansão ↓ Aspectualização (partes e propriedades) Construção da relação e do conjunto</p>	<p>Presente Pretérito imperfeito 3ª pessoa Modificadores (adjectivo, advérbio)</p> <p>Organizadores espaciais</p>	<p>Texto descritivo Relatório Instruções Receita Adivinha Horóscopo Regulamento Texto publicitário</p>
<p>EXPOSITIVA (expor)</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</p>	<p>Seleção, organização e hierarquização da informação: ↓ Porquê? + Avaliação Como?</p>	<p>Presente 3ª pessoa Conectores lógicos Frases nominais Paráfrases Vocabulário específico</p>	<p>Texto expositivo Conferência Artigo Entrevista Relatório científico Resumo de textos expositivos e explicativos</p>
<p>ARGUMENTATIVA (argumentar)</p> <p>Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista</p>	<p>Tese ↓ Dados e organização das inferências (argumentos e contra- argumentos) ↓ Conclusão</p>	<p>Presente 1ª ou 3ª pessoa Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão ...) Tempos e modos actuais e factuais</p>	<p>Texto argumentativo Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Carta de leitor Editorial</p>

Fonte: J. Dolz & B. Schneuwly (1996, pp. 64-66); J.-M. Adam (1992; 1999; 2006) - adaptação.

O Quadro 1 apresenta quatro tipos de textos, previstos nos programas para a escrita compositiva: narrativo, descritivo, argumentativo e expositivo. Não considerámos os textos poético e dialogal-conversacional. Contudo, atendendo aos gostos e criatividade dos nossos alunos, referiremos, na segunda parte, exemplos de escrita de poesia e diálogo teatral.

4.3. A aplicação didáctica das tipologias textuais

De toda a discussão à volta das tipologias, no processo de transposição didáctica, verifica-se unanimidade em alguns aspectos (O. Figueiredo, 1994, p. 162; M. Pereira, 2000, pp. 52-53; D. Neves & V. Oliveira, 2001, pp. 66-67; E. Amor, 2003, pp. 52-54; L. Pereira & F. Azevedo, 2003, pp. 5-7 ; J. Davis & S. Hill, 2003, pp. 23-24):

- **a categorização dos textos é uma metodologia epistemologicamente necessária**, pois possibilita a identificação da organização global do texto, da sua macro-estrutura semântica e respectiva superestrutura;
- **a definição de recorrências caracterizadoras dos textos** deverá contemplar a heterogeneidade textual e a diversidade das situações enunciativas;
- **o conhecimento conceptual das tipologias textuais pelo professor**, de acordo com a Linguística Textual, facilita a transposição desses saberes para a abordagem pedagógico-didáctica da escrita ;
- **a interiorização das características tipológicas pelo aluno** possibilita a consciência metacognitiva e metalinguística do processo de construção textual, em progressiva auto-regulação;
- **a interacção entre leitura e escrita** permite um estudo reflexivo de modelos textuais e posterior comparação entre o texto escrito e a representação pretendida, conferindo ao aluno maior autonomia na sua aprendizagem;
- **o aplicacionismo reducionista dos modelos tipológicos deve ser evitado**, uma vez que os tipos textuais não podem ser entendidos como únicos reguladores da aprendizagem e aperfeiçoamento do texto escrito.

A escrita, em contexto de aula, sendo da responsabilidade de todos os educadores, é, acima de tudo, tarefa do professor de Português. Nas palavras de O. Santos (1988, p. 57), «quaisquer que sejam os conteúdos disciplinares dos *curricula* a que acede o sujeito de aprendizagem, a língua materna é a “toile de fond” sobre que vêm inscrever-se todos os saberes». Atendendo à transversalidade da língua materna, o professor de Português, em

Conselho de Turma, deverá participar na articulação de uma intervenção pluri e interdisciplinar, tendo em conta que a leitura e construção de textos, de acordo com tipologias textuais, é solicitada em todas as disciplinas e na área extracurricular. O conhecimento textual facilita a apropriação do Saber, sendo determinante para o sucesso escolar e integração social dos jovens, o que confere, ao professor de língua materna, responsabilidades acrescidas no aperfeiçoamento sistemático da escrita compositiva.

5. A ESCRITA PROCESSUAL

Prosseguindo a relação interactiva leitura-escrita, através da caracterização da competência de comunicação e da textualidade, interessa passar ao processo de escrita propriamente dito, no entendimento do texto enquanto processo, não somente produto. Tendo por fundamento a interligação entre sujeito cognitivo, linguagem e pensamento, bem como as características textuais explicitadas anteriormente, adoptaremos um modelo cognitivista de escrita processual.

5.1. O modelo cognitivista de escrita processual

As investigações sobre a escrita, a partir da década de oitenta do século XX, aprofundaram-se no âmbito da Psicologia Cognitiva. Estes estudos deslocaram o objecto de estudo do texto concluído para o acto de escrita. Como afirmam W. Grabe & R. Kaplan (1996, p. 19), «while earlier cognitive research on writing principally studied the written products (...) more recent research on cognitive processes has included studies of the actual process of writing on-task».

Em vez dos produtos escritos interessava o processo de construção do texto, em tempo real, através da análise de protocolos de intervenção durante o desenrolar da tarefa de escrita. Como resultado, surge o modelo processual de escrita de J. Hayes & L. Flower (1980, pp. 3-30), sem dúvida o mais divulgado e mais aplicado. A análise crítica será feita a partir de L. Odell (1993, pp. 289-290), W. Grabe & R. Kaplan (1996, pp. 89-94), M. Pereira (2000, pp. 57-64), E. Amor (2003, pp. 110-131) e O. Figueiredo (2004, pp. 79-81).

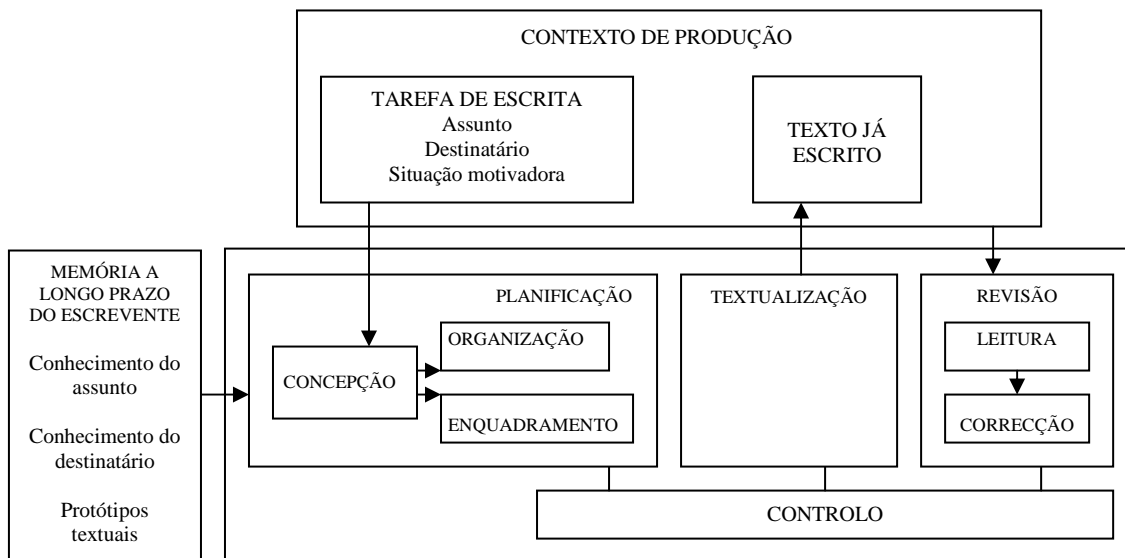
Neste modelo do processo cognitivo – *cognitive process model* – os elementos de análise são os processos mentais do escrevente, hierarquicamente organizados, como se observa na Figura 3, «Modelo de Escrita Processual». Os processos são controlados pelo escrevente, através da definição e redefinição de objectivos processuais, *process goals*. O

modelo de J. Hayes & L. Flower (1980, pp. 3-30) integra três domínios: o do ambiente da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o dos processos de escrita. Podemos sistematizar as três operações interactivas, inerentes ao processo de escrita:

- **as operações de planificação**, através das quais o escrevente gera, selecciona e organiza o conteúdo a transmitir, planificando a tarefa de escrita. Trata-se de uma representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita. A mobilização de conhecimentos implica uma **macroplanificação**, relativa ao contexto, às situações de produção e ao tipo de texto, bem como uma **microplanificação**, conducente ao discurso na sua forma final. Estes processos de concepção, organização das ideias e definição dos objectivos da escrita são (in)formados pelas componentes memória e contexto. Por isso, a representação dos objectivos a atingir é decisiva na selecção da informação e na orientação discursiva;
- **as operações de textualização**, mediante as quais o autor transforma, em língua escrita, os conteúdos e a sua organização. A textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior. Trata-se de dar uma forma linguística às ideias, correspondendo ao momento em que o escrevente inicia o seu primeiro rascunho. Este processo concretiza-se nas operações locais de organização sintagmática do texto, mobilizando aptidões linguísticas, desde a construção das referências às operações de coesão textual. A necessidade de manter a progressão na informação, evitando ambiguidades, contradições e rupturas coloca problemas que se traduzem em pausas, hesitações, desvios e reformulações;
- **as operações de revisão** integram a avaliação e a correcção do texto. A avaliação é feita em função do que se planificou – continuar o processo de escrita ou considerar o texto acabado. Na sequência desta avaliação, tomam-se decisões sobre alterações: substituem-se, inserem-se, reorganizam-se ou excluem-se elementos. Por isso, a revisão processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração (*lay-out*). Nesta etapa, a capacidade de leitura distanciada, relativamente ao texto produzido, é um requisito indispensável, de forma a anular os efeitos de antecipação.

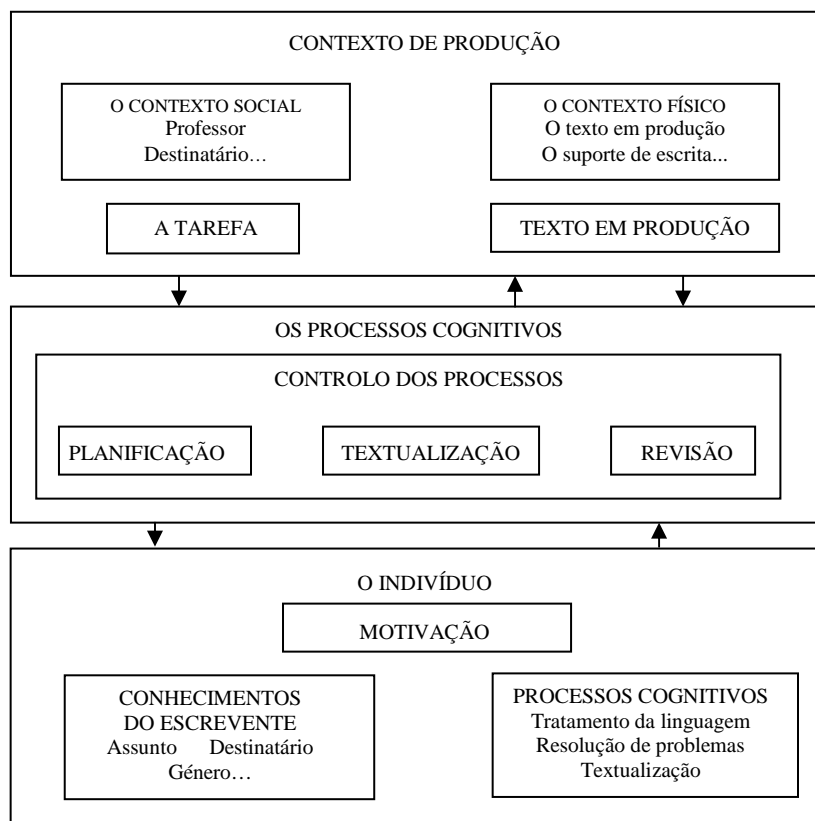
Tendo em conta novas investigações, o modelo inicial foi reformulado como «Modelo revisto de escrita processual» (J. Hayes, 1995, pp. 50-54), constante da Figura 4.

Figura 4 - Modelo de escrita processual



Fonte: J. Hayes & L. Flower (1980, p. 11).

Figura 5 - Modelo revisto de escrita processual



Fonte: J. Hayes (1995, pp. 51-53) – adaptação.

Nas conclusões relativas ao primeiro modelo, J. Hayes & L. Flower (1980, pp. 27-29) avaliam o «protocol analysis» implementado. Apesar da complexidade da escrita, consideram-no adequado à natureza dos processos individuais, pois «it specifies an organization that it is goal directed and recursive, that allows for process interrupts, and that can account for individual differences» (Idem, p. 29).

Em análise comparativa, J. Hayes (1995, p. 54) comenta as diferenças entre os modelos, constantes das Figuras 4 e 5. O autor afirma que a grande inovação reside no facto de, no modelo revisto, os processos cognitivos terem sido integrados na motivação e afectividade, indo ao encontro das críticas ao primeiro modelo, qualificado como demasiado cognitivista e racional. No novo modelo, «la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production» (Ibidem).

5.2. Qualidades didácticas do modelo cognitivo de escrita

Destacando as qualidades didácticas do *cognitive process model*, sobressai a ideia de **escrita processual**. O produto escrito abarca tanto o texto final como os sucessivos ensaios ao longo do processo de escrita, as versões. Nas palavras de O. Figueiredo (2004, p. 80), «estes resultados parciais (...) passam a actuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retro-alimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão».

O novo modelo reforça a **intencionalidade**, entendendo a escrita como **um acto de comunicação em contexto**, implicando processos cognitivos como o tratamento da linguagem (leitura e escrita), a resolução de problemas e a produção de linguagem (J. Hayes, 1995, p. 52). Por isso, o contexto de produção contempla o social e o físico. A componente social engloba o professor e o destinatário, a componente física abrange o texto em escrita, outros textos e o tratamento de texto. Quanto à componente individual inclui a motivação, a afectividade, os processos cognitivos e a memória a longo prazo (assunto, destinatário, tipologia textual, recursos linguísticos, planificação, estratégias...).

Outro aspecto pertinente é o **princípio do controlo cognitivo**. Na análise de M. Pereira (2000, p. 57) «a tónica deste modelo processual é colocada no princípio do controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em acção», por exemplo através de exercícios de treino e listas de verificação autocorrectivas. Esse controlo é gerido pelo professor como «um monitor que controla a passagem entre os

vários subprocessos» (Ibidem), mas deverá ser assumido, numa autonomia gradual, pelo escrevente, de acordo com o nível etário e de desenvolvimento.

Uma outra característica do modelo em análise é a sua **flexibilidade e interactividade**. V. Gorjão (2004, p. 101) menciona a «recursividade do processo de escrita, durante o qual o escrevente oscila entre tarefas de pré-escrita, escrita e revisão. Consequentemente, o processo de escrita deixa de ser entendido como uma sequência linear e compartimentada», revelando-se um processo complexo, combinatório e recursivo.

Neste novo modelo, ressalta ainda a **interligação entre a leitura e a escrita**, uma vez que a primeira contribui para o desenvolvimento da *performance* da escrita. Ler para escrever fornece matéria de escrita e a capacidade de ler leva a um desempenho correcto das instruções. Por exemplo, é necessário ler criticamente a revisão do texto, o que implica a compreensão do conteúdo e a identificação de dificuldades (M. Pereira, 2000, p. 64).

Finalmente, este modelo possibilita uma definição mais rigorosa do **saber-fazer implicado no saber-escrever**, mudando as práticas de escrita. De uma única etapa final, na qual o texto era visionado como produto, passou-se para a integração de todas as fases do processo escritural, dando ênfase à escrita processual como mediadora na construção do pensamento e do conhecimento. Segundo W. Grabe & R. Kaplan (1996, pp. 117-126) é nesta concepção dual de exposição de conhecimento «knowledge-telling process» *versus* um outro, mais complexo, de transformação de conhecimento, «knowledge-transforming process» que se joga um projecto de ensino e aprendizagem da textualidade escrita.

Numa evidência de uma proposta inovadora, os programas de Português para o século XXI do 3.º ciclo e do Secundário (cf. cap. II, 1.) entendem a escrita como um processo cognitivo combinatório. Retomando o *Programa de Português, 10.º ano* (ME, 2001c, pp. 20-21), a escrita é caracterizada como uma actividade complexa, «que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva», implicando «conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização». Apresenta-se o modelo «em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização, revisão, devendo estas ser objecto de leccionação» (Ibidem).

Em síntese, podemos considerar o modelo de processo cognitivo – *cognitive process model* – de J. Hayes & L. Flower (1980) e de J. Hayes (1995) como o mais adequado a um treino sistemático da escrita, pois possibilita a implementação de um processo simultaneamente global e flexível, possibilitando uma maior atenção a estilos cognitivo-afectivos individuais, em presença do grupo heterogéneo constituído pela turma.

Este constitui o grande desafio que se coloca à Didáctica da escrita, na definição de caminhos conducentes a um processo de escrita do tipo transformação de conhecimento. Na procura desses caminhos, adoptámos e aplicámos, na segunda parte deste trabalho, as tipologias textuais propostas por J.-M. Adam (1992; 1999; 2006), apresentadas anteriormente, e o modelo processual de escrita de J. Hayes & L. Flower (1980), revisto por J. Hayes (1995), cuja análise agora concluímos. Aplicados a um treino sistemático da escrita, ambos poderão dotar o aluno dos meios de análise das condições da produção, o que conduzirá ao aperfeiçoamento auto-regulado da actividade escritural, com consequente formação do aluno-escritor, enquanto pessoa e cidadão.

CAPÍTULO III: A AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA ESCRITA

*Escreve numa sala grande e quasi
Vazia
Não precisa de livros nem de arquivos
A sua arte é filha da memória
Diz o que viu
E o sol do que olhou para sempre o aclara*

Sophia de M. B. Andresen (1994, p. 77)

*Todos os poemas foram trabalhados até à náusea, no sentido
de tudo parecer feito sem esforço. (...) Os versos estão ainda tão
quentes, quentes dos dedos com que foram amassados.*

Eugénio de Andrade (1992-3-27)

A escrita é uma arte «filha da memória», na metáfora da poetisa S. Andresen (1994, p.77) que parte do real, no dizer em palavras do que o “eu” poético «viu» e «olhou».

A escrita é uma arte que se traduz no esforço cognitivo de aclarar essa mesma realidade, pelo «sol» do conhecimento, transfigurando uma realidade noutra.

Por isso, a escrita implica um trabalho repetitivo, demorado, de amassar palavras e frases em textos, uma e outra vez, corrigindo aqui e ali, prosa ou verso não importa.

Por isso, a escrita é revisão, reescrita, trabalho «até à náusea», como afirma em entrevista ao *Público* E. Andrade (1992-3-27), mesmo que ao leitor a palavra impressa pareça deslizar mansamente, «sem esforço» aparente do eu-lírico ou do eu-narrador.

Por isso, tencionamos focalizar a interligação instrução-avaliação, a funcionalidade da auto-regulação, da auto-avaliação e da avaliação formativa por portefólio, numa construção do Saber (co)construída por alunos, orientadora e formandas. Tendo sempre em conta que a correcção e a revisão, a regulação e a avaliação fazem parte intrínseca da escrita, fundindo-se no decurso do próprio acto escritural.

Por isso, apresentaremos uma avaliação processual da escrita fundada no trabalho complexo e árduo de escrever. Não uma escrita numa «sala grande e quasi / vazia» (S. Andresen, 1994, p. 77), mas numa sala de Oficina de Escrita, em turmas de vinte e muitos alunos que falam, interrogam, se entusiasmam, hesitam, escrevem, desistem, mas retomam, revêem, insistem... E escrevem, escrevem sempre.

1. O CARÁCTER FORMATIVO DA AVALIAÇÃO

Todos nós, professores, nos preocupamos com a avaliação. Na sala de aula, uns praticam-na como classificação, outros valorizam a avaliação formativa, outros ainda articulam a avaliação formativa com a avaliação certificativa.

Todos nós sentimos também a urgência de uma mudança na avaliação. Segundo D. Fernandes (2005, p.24), «três razões (...) justificam a necessidade de mudança das actuais práticas de avaliação: desenvolvimento das teorias da aprendizagem, desenvolvimento das teorias do currículo e democratização das escolas públicas». Com a certeza de que a mudança do sistema de avaliação é sempre o ponto crítico de qualquer reforma educativa; que a avaliação tem uma função determinante na auto-estima dos jovens e na escolha de um futuro profissional; que constitui uma tarefa complexa, implicando a construção de um repertório de estratégias eficazes (R. Arends, 2007, pp.208-209). Assim, nas palavras de D. Fernandes (2005, p.31), «quaisquer mudanças (...) nos sistemas educativos, tendo em vista a sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens».

É exactamente esse olhar reflexivo, esse ver, que tencionamos exercer sobre a avaliação em geral e a avaliação do processo de escrita, em particular.

1.1. Perspectiva e fundamentos da avaliação

Considerando a interligação entre ensino-aprendizagem-avaliação, sintetizam-se as concepções behavioristas e construtivistas que marcaram, no século XX, a forma como a avaliação se organiza no sistema educativo, na Escola e na aula. No período influenciado pelo behaviorismo coexistiram três gerações de avaliação (D. Fernandes, 2005, pp. 55-61):

- **a avaliação sinónimo de medida**, presente desde o início do século, com função de classificar, seleccionar e certificar conhecimentos. Privilegiava-se a quantificação, comparando médias entre grupos de alunos;
- **a avaliação como descrição**, uma variante da anterior. Tinha por objectivo descrever se os alunos atingiam objectivos pré-definidos, através de padrões de pontos fortes e fracos. Pela primeira vez, formulam-se objectivos;
- **a avaliação como juízo de valor**, em meados do século XX, mantendo as funções técnicas e descritivas anteriores. Por influência do behaviorismo, a avaliação é

encarada como facilitadora de tomadas de decisão, através da definição de critérios de avaliação. A recolha de informação não se limita a resultados de testes, mas tem em conta contextos de ensino, de aprendizagem e intervenientes.

O alargamento do conceito de avaliação, durante o behaviorismo, irá contemplar uma oposição fundamental, entre avaliação sumativa e formativa, apresentada em 1967 por M. Scriven. Segundo este autor, (cit. por E. Amor, 2003, p.144 e D. Fernandes, 2005, p. 58), a avaliação sumativa ocorreria no final de uma sequência de aprendizagem, associada à certificação da consecução de objectivos, classificando em função desses resultados. A avaliação formativa situaria o aluno face aos objectivos estabelecidos, de modo a detectar dificuldades e a introduzir procedimentos de remediação.

Esta visão compartimentada e redutora seria posta em causa, nos anos oitenta, pelas concepções cognitivistas, sobretudo pelo construtivismo. Define-se a aprendizagem como construção de significados e atribuição de sentido ao conteúdo de aprendizagem (C. Coll & E. Martín, 2001, pp. 207-208). As aprendizagens significativas são determinadas pelos conhecimentos prévios do aluno e por interações sociais, implicando a metacognição e a auto-regulação das competências. Inicia-se a quarta geração de avaliação:

- **a avaliação como negociação e construção**, de referência construtivista. É privilegiada a modalidade de avaliação formativa, com a função de melhorar e de regular as aprendizagens. A avaliação torna-se parte do ensino-aprendizagem, através do *feedback*, abarcando processos complexos de pensamento, resolução de problemas e ainda aspectos sócio-afectivos. A metacognição, o auto-controle e a auto-regulação situam o aprendente numa co-avaliação partilhada entre alunos, professores e outros intervenientes. Os professores utilizam uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação (D. Fernandes, 2005, pp. 55-61).

Esta avaliação de quarta geração conferiu lugar de destaque à avaliação formativa. Contudo, em Portugal, ainda hoje prevalecem as primeiras três gerações de avaliação, mais orientadas para a classificação do que para a melhoria das aprendizagens; para o que é uniforme e colectivo do que para a diferença e pluralidade; para a passividade dos alunos do que para um empenhamento activo e comprometido.

1.2. Concepção e práticas da avaliação formativa

Nos anos setenta, constata-se um afastamento da avaliação formativa behaviorista, cuja concepção se restringe à verificação da consecução de objectivos comportamentais e a

atividades pontuais de remediação, em regulação retroactiva, após o processo de ensino e de aprendizagem, sem participação do aprendente. Pelo contrário, a avaliação formativa construtivista, descrita por I. Solé (2001, pp. 28-53), realiza-se durante a sequência de ensino e pressupõe o papel activo do aluno, no balanço das aprendizagens e nas opções a seguir para a construção e aperfeiçoamento das mesmas. Na regulação, os conhecimentos prévios do aluno funcionam como «requisito indispensável à atribuição de significados, característica da aprendizagem significativa» (Idem, p. 52), com apropriação dos processos de aprendizagem e dos saberes definidos como essenciais na formação escolar.

Teremos, pois, de ter em conta esta diferença semântica do termo «avaliação formativa», consoante se trate da perspectiva behaviorista ou construtivista. À luz do construtivismo, podemos considerar consensual a afirmação de C. Hadji (2001, p. 134) que designa como formativa «une évaluation qui joue un rôle de régulation des apprentissages». O autor selecciona três características (Ibidem):

- **a integração no processo**, inscrita na duração da acção pedagógica;
- **a subordinação à acção educativa e à formação**, num contexto de acção;
- **a visão transformadora**, partindo da realidade que é para a realidade que será.

A partir dos anos oitenta, o esforço de aperfeiçoamento de metodologias de avaliação formativa originou acepções e designações que, embora com cambiantes diferentes, se inscrevem numa avaliação formadora, de inspiração construtivista:

- **a avaliação alternativa**, «alternative assesement», engloba a avaliação formativa. Implica a auto-regulação e a auto-avaliação, pelo aluno, da construção do pensamento cognitivo superior, de *skills* de resolução de problemas e de competências sócio-comportamentais como a educação para a cidadania. Introduce novas abordagens da avaliação, como a avaliação de desempenho, a avaliação autêntica, os portefólios e a avaliação cooperativa (R. Arends, 2007, pp. 234-241);
- **a avaliação de desempenho**, «performance assesement», (C. Meyer, 1992, pp.39-42), demonstra o domínio de *skills* e de competências através do desempenho. Segundo R. Arends (2007, p. 235), «the emphasis here is on testing procedural knowledge as contrasted to declarative knowledge». O aprendente poderá organizar um portefólio ou realizar experiências no laboratório;
- **a avaliação autêntica**, «authentic assesement», (G. Wiggins, 1992, pp. 26-35). Embora similar à avaliação de desempenho, acrescenta o desafio de tarefas que reproduzem contextos do mundo real. Os alunos deverão ter tempo para planificar,

concretizar, avaliar, rever e reformular. R. Arends (2007, p. 235) sublinha igualmente «the importance of the application of the *skill* or ability within the context of a real-life situation». A avaliação de desempenho, se situada em contexto real, enquadra-se igualmente na avaliação autêntica;

- **a avaliação formadora**, «évaluation formatrice», (G. Nunziati, 1990, pp. 47-64), coincide com o processo de aprendizagem, conferindo ao aluno um papel central na regulação da aprendizagem. P. Perrenoud (1999, p. 174) inscreve-a numa «lógica de resolução de problemas» e na «articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação de ensino». Trata-se de uma avaliação construtivista dos processos de ensino e aprendizagem (C. Coll & E. Martín, p. 214);
- **a avaliação formativa alternativa**, designação proposta por D. Fernandes (2005, p. 65), reforça a especificidade da avaliação formativa.

Concluindo, trata-se de uma **avaliação processual e formadora**, segundo C. Hadji (2001, p. 138), com «a tripla característica de ser compreensiva (capaz de interpretar a situação medida), consciencializadora (fornecendo informações esclarecedoras) e formadora (preocupada em fornecer utensílios para o sucesso)».

Porém, o ensino-aprendizagem centrado no aluno, no olhar o produto mas ver o processo, esbarra na coexistência, nem sempre pacífica, da avaliação formativa e sumativa. Todos os anos, os exames nacionais de nono e décimo-segundo anos impõem uma medida geral e uniforme a milhares de alunos, em contra-relógio de matéria. No aperto do programa a cumprir, escasseia o tempo a alunos e docentes para visualizar a avaliação como um processo construtivo. Tendo presente esta realidade, o desafio da avaliação só será vencido se os docentes orquestrarem uma avaliação predominantemente formativa e autêntica. Assim, a avaliação funcionará como vector de aprendizagem, num processo de (co)construção que incite a procurar, a reflectir, a estabelecer relações, em suma, a saber ver reflexivamente a construção da aprendizagem.

É a conjugação da acção na primeira pessoa e de uma reflexão (re)construtora do conhecimento que confere à **avaliação formativa o seu carácter processual e regulador**, como veremos na problemática da correcção-avaliação da escrita.

2. AVALIAÇÃO E ESCRITA: UM PROCESSO INTEGRADO

A avaliação e a escrita constituem um processo conjunto, interactivo e formativo, na opinião consensual de professores e de investigadores. Porém, passar da teoria à prática

não é fácil, quando é preciso ter em conta vectores de natureza diversa, que abarcam conteúdos e processos, conhecimentos e competências.

Como observámos nos programas do 3.º ciclo e do Secundário (cf. cap. II, 1.), a avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa, permitindo a recolha de informações e a formação de juízos sobre os processos de aprendizagem. Esta é a finalidade da avaliação formativa: dar a conhecer ao aluno o seu processo de aprendizagem, contribuindo para a auto-avaliação, a superação das dificuldades e o aperfeiçoamento das suas *performances* (R. Arends, 2007, p. 212).

2.1. A problemática da correcção-avaliação

A prática de escrita compositiva mais usual no 3.º ciclo e no Ensino Secundário pode ser resumida da seguinte maneira: o professor solicita um trabalho, o aluno produz o texto, o professor corrige-o, classifica-o e devolve-o. Por vezes, chama a atenção para algum erro ortográfico ou sintáctico. O aluno guarda o texto, frequentemente sem ler as correcções do professor. O aluno não faz, portanto, grande reflexão sobre o seu texto e continua a escrever da mesma maneira. Por seu lado, o professor considera que a correcção demora demasiado tempo e o impede de dar os conteúdos programáticos.

Desta forma, a correcção da escrita não funciona como momento de aprendizagem, mas de maneira externa e independente, sujeita a avaliação formal nos testes escritos habituais. A correcção-avaliação é então entendida, pelos professores, como sinónimo de tempo e de esforço. Este desconforto advém, como afirma D. Fernandes (2005, p. 91), do isolamento e da insegurança de muitos docentes que «acabam por fazer o seu trabalho avaliativo sem possuírem uma visão ampla e clara (...) do complexo processo de ensino, aprendizagem, avaliação», não discutindo sequer «os critérios de avaliação junto dos seus alunos» (Idem, p. 90), nem trabalhando em conjunto com outros professores.

No paradigma tradicional de ensino, em que o professor se limita a uma avaliação rápida do texto-produto, «nem o professor tem acesso à construção da escrita pelo aluno, nem este ganha consciência desse processo» (M. Pereira, 2000, p. 128). Nesta perspectiva, «o currículo do ensino da escrita constitui essencialmente um currículo oculto que, na maior parte das vezes, só é desocultado por aqueles alunos que mais condições socioculturais têm para aceder ao código escrito» (Ibidem).

Por isso mesmo, a correcção do texto escrito como produto não chega. Interessa sobretudo a correcção processual do texto-processo, tal como a define D. Cassany (1996, pp. 21-22), em oposição de «Modelos de correcção do texto escrito», no Quadro 2:

Quadro 2 – Modelos de correcção do texto escrito

CORRECÇÃO TRADICIONAL	CORRECÇÃO PROCESSUAL
Ênfase no <i>produto</i> . Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no <i>processo</i> . Corrige-se rascunhos/versões.
Ênfase no <i>escrito</i> . Trabalha-se com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no <i>escritor</i> . Trabalha-se com os hábitos do aluno.
Ênfase na <i>forma</i> . Trabalha-se com a superfície do texto (ortografia, gramática, caligrafia...)	Ênfase no <i>conteúdo</i> e na <i>forma</i> . Primeiro constrói-se o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor <i>julga</i> o texto acabado.	O professor <i>colabora</i> com o aluno na escrita.
O aluno adapta-se ao professor. Faz e escreve o que este quer.	O professor adapta-se ao aluno. Ajuda-o a escrever o <i>seu</i> texto.
Norma <i>rígida</i> de correcção. Uma norma única para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma <i>flexível</i> . Cada aluno tem um estilo pessoal e cada texto é diferente.
Correcção como <i>reparação</i> de defeitos, com desconhecimento das regras de gramática.	Correcção como <i>revisão</i> e <i>melhoramento</i> de textos, processo integrante da composição escrita.

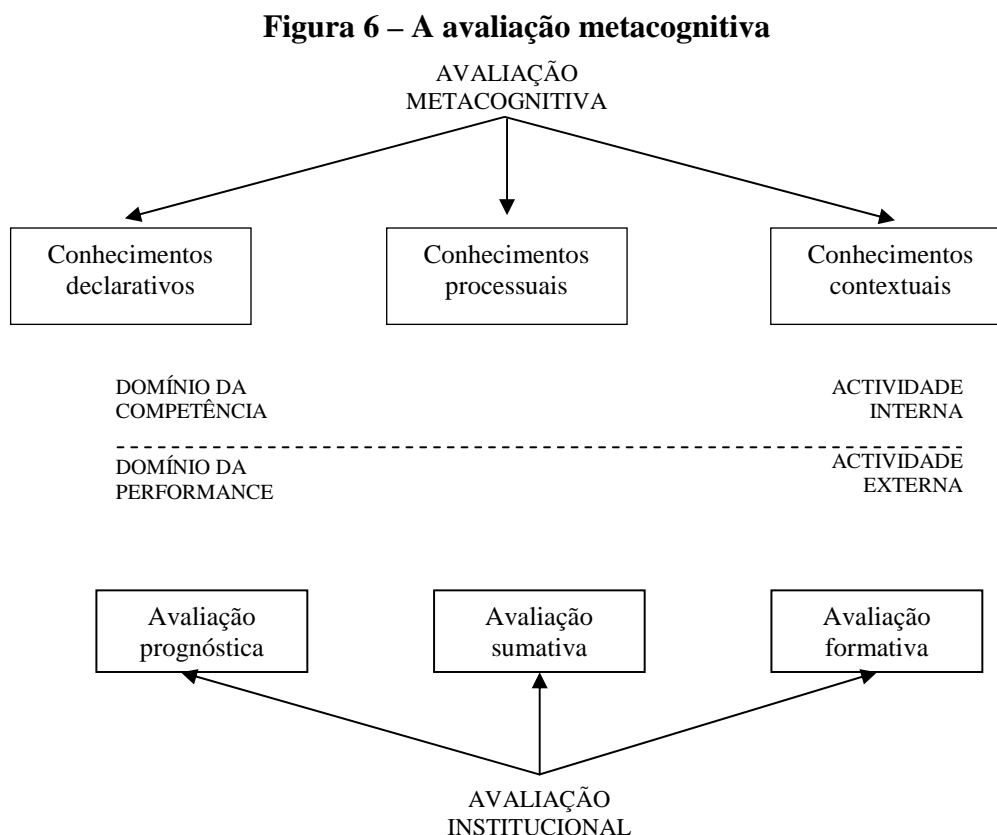
Fonte: D. Cassany (1996, pp. 21-22), ênfase do autor.

Os dois modelos representam duas formas distintas de ver a correcção-avaliação da escrita, inscrevendo-se a correcção tradicional num paradigma de ensino, por oposição ao paradigma de aprendizagem presente na correcção processual, que «aspira a modificar los hábitos de la composición» (Idem, p.22). Para P. Perrenoud (1993, pp. 31-32), é preciso reconstruir a avaliação formativa no campo da didáctica, tendo em conta «la régulation des processus d'apprentissage» e a «individualisation des parcours de formation».

2.2. Avaliação e metacognição

Para que os alunos aprendam/progridam, necessitam de analisar e avaliar as operações requeridas por uma dada tarefa. No ensino-aprendizagem de escrita processual, F. Tochon (1995, p. 157) considera que a «gestão auto-avaliativa das instruções, no decurso da produção, cumpre uma função diferente das funções prognóstica, formativa e

sumativa; supera-as, respeitando, ao mesmo tempo, a sua formalização. Esta nova função é metacognitiva». Se as funções institucionais da avaliação definem o domínio da *performance*, a função metacognitiva inscreve-se no domínio da competência, cumprindo um papel fulcral na avaliação e resolução de problemas de escrita. As duas ordens da realidade são complementares, como se observa na Figura 6.



Fonte: F. Tochon, (1995, p. 157).

Segundo L. Allal (1993, p. 87) e J. Poersch (1999, p. 514), a **metacognição** abrange duplamente os metaconhecimentos, os conhecimentos que o sujeito possui dos seus próprios processos de pensamento e dos outros, e as regulações metacognitivas, ou seja, os processos de auto-regulação da actividade cognitiva do sujeito.

Numa perspectiva psicolinguística, L. Allal (1993, p. 93) considera **três operações de regulação** (antecipação, controlo ou *monitoring* e ajustamento) que asseguram a articulação entre representações e processos de produção, em diferentes níveis, correspondendo aos três grandes processos implicados na escrita, no modelo cognitivo de J. Hayes & L. Flower (1980) e J. Hayes (1995), que descrevemos anteriormente.

De acordo com L. Allal (1993, pp. 89-93), podemos sistematizar «trois niveaux de mise en oeuvre des régulations métacognitives» :

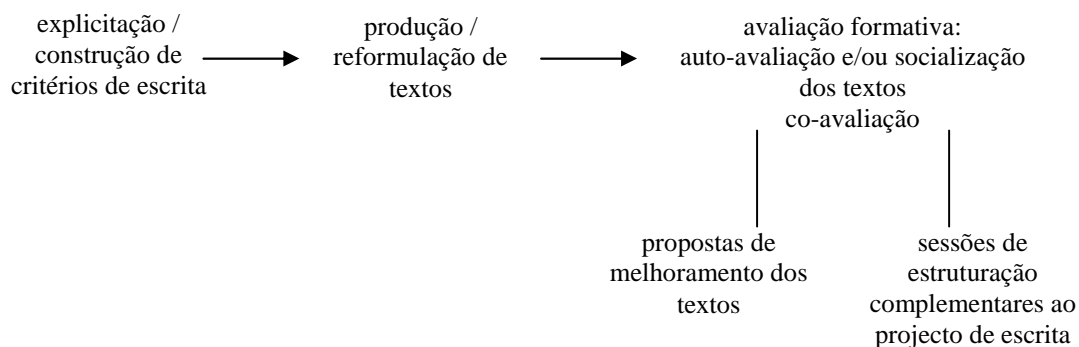
- **nível 1 – regulações integradas no processo de produção**, por exemplo a selecção, pelo aluno, do nome do herói do seu conto ou a consulta da lista de critérios para a tipologia narrativa;
- **nível 2 – regulações em relação com a gestão da tarefa**, por exemplo reler um texto para verificar a adequação à situação de comunicação ou a correcção linguística, individualmente, em trabalho de pares ou colectivamente;
- **nível 3 – regulações ligadas à gestão das relações entre as tarefas e os contextos didácticos**, por exemplo a organização dinâmica de projectos, contemplando tempo de duração, repartição de tarefas e utilização de recursos.

As modalidades de avaliação formativa poderão ser, para o nível 1, «impliquer les élèves dans le développement des instruments d'évaluation» (Idem, p. 90), para o nível 2, «guide d'évaluation, liste de contrôle, questionnaire interactif» (Idem, p. 91) e, quanto ao nível 3, «systèmes de pédagogie par project» (Idem, p. 92).

Na análise de M. Pereira (2000, p. 134), as propostas de L. Allal (1993, pp. 89-93) e F. Tochon (1995, pp. 156-158) complementam-se, convergindo na afirmação de que, num projecto de comunicação escrita, é preciso activar interactivamente três níveis de conhecimento. Para F. Tochon são os conhecimentos declarativos, processuais e contextuais. Para L. Allal é a realização das regulações, o que pressupõe uma avaliação processual por parte do aluno, tornada igualmente momento de aprendizagem.

Nesta perspectiva, apresentamos o esquema de M. M. Cabral (1994, p. 113):

Figura 7 – Avaliação e escrita



Fonte: M. M. Cabral (1994, p. 113).

Neste esquema sobre «Avaliação e escrita» podemos constatar a integração da avaliação no próprio percurso de escrita compositiva, entendendo a avaliação como uma aprendizagem formativa. Na análise e explicitação do percurso proposto, começaremos pela elaboração e posterior aplicação dos critérios de avaliação.

2.3. A (co)construção de critérios de avaliação

Não é fácil construir critérios de avaliação da escrita, uma vez que os mesmos traduzem, numa avaliação formativa, a valorização do processo de aprendizagem dos alunos e respectiva auto-regulação, no quadro de uma actividade complexa, de nível cognitivo superior (R. Arends, 2007, pp. 238-239).

A falta de clarificação dos diferentes níveis de organização dos textos constitui o primeiro obstáculo à construção de critérios de avaliação da escrita. O aluno, como vimos a propósito da teoria tipológica/sequencial de J.-M. Adam (1992; 1999; 2006), elabora progressivamente uma construção textual significativa no seu todo, pela escrita de micro-segmentos. Os dois níveis de existência do texto, micro e macro-estrutural, implicam, por isso, uma dupla correcção, nas palavras de M. Pereira (2000, p. 149): «por um lado, a que se situa a nível da frase e onde se relevam erros sintácticos, lexicais e ortográficos; por outro, a correcção a nível superior em que se assinala um mau encadeamento ou uma deficiência na sequência do texto».

Ora estes conteúdos deverão ter sido objecto de aprendizagem. Não se pode solicitar a um aluno a escrita de um texto sem um estudo tipológico (cf. cap. II, 3.), assente numa codificação macro e micro-estrutural específica. Os critérios não podem existir independentemente dos objectivos do trabalho didáctico do professor. Como sublinha M. M. Cabral (1994, p. 116), «a codificação das tipologias textuais permite uma referência criterial (...) através da sua delimitação e hierarquização. Essa objectivação possibilita a construção de critérios de reduzida ambiguidade», na respectiva unidade didáctica.

O segundo constrangimento deriva do primeiro, pela **não integração didáctica da multidimensionalidade dos escritos**. Segundo M. Pereira (2000, p. 139), as dificuldades da avaliação resultam do aspecto multidimensional dos escritos, conduzindo os professores «a uma avaliação normativa (referenciada às produções do grupo, sem critérios prévios), parcial (privilegiando aspectos verificados numa leitura de superfície, tais como ortografia e morfossintaxe) e estandardizada (critérios idênticos independentemente dos escritos)».

Frequentemente, a dificuldade de corrigir o texto escrito decorre da ausência de clarificação dos critérios de avaliação relativos aos níveis de organização textual.

Contudo, há mais de dez anos que os *Materiais de Apoio aos Novos Programas. Língua Portuguesa 2.º e 3.º ciclos* (ME, 1992, pp. 106-107) apresentam fichas autocorrectivas de escrita, com critérios que contemplam relações enunciador-destinatário, finalidade, objecto da comunicação, tipologias textuais e correcção linguística.

O terceiro constrangimento tem a ver com o facto de a **linguagem, enquanto instrumento de comunicação, estar marcada por factores sociais**. Daí a dificuldade de distinguir o que é fruto de aquisição social do que resulta da aprendizagem escolar (D. Hymes, 1997, p.17; M. Halliday, 1997, p. 31). Em razão dessa dependência, e se não queremos que o ensino agrave diferenças sociais, é necessário que o aperfeiçoamento da escrita compositiva contemple aspectos que não estão contidos no código restrito de alunos pertencentes a classes culturalmente mais desfavorecidas (cf. cap. I, 1.2.) Que critérios utilizar face a alunos com dificuldades, em relação à língua e à escrita, constitui uma questão prévia a responder pelo professor de Português.

Por último, o **paradoxo da situação avaliativa da escrita** culmina na coexistência da avaliação formativa, com valorização dos progressos dos alunos, e da avaliação sumativa que sanciona os resultados dessa aprendizagem. A resistência dos professores à escrita processual explica-se, muitas vezes, pela contradição inerente à dupla função de professor-formador e professor-certificador (D. Fernandes, 2005, pp. 89-90).

Tendo em conta os constrangimentos apontados, a (co)construção de critérios de avaliação da escrita surge como centro da avaliação processual neste domínio.

A definição de critérios, pelo professor, implica a referência às finalidades educativas e aos objectivos didácticos específicos, segundo M. M. Cabral (1994, p. 114), F. Tochon (1995, pp. 34-39), C. Rodríguez (2003, pp. 259-261) e D. Fernandes (2005, p. 90). Deverá ter em conta níveis intermédios de consecução, por patamares, o que significa que os critérios podem ser válidos apenas para uma fase de aprendizagem e ser reformulados em fases sucessivas, acompanhando a progressão da aprendizagem. Assim se compreende que sejam mais importantes os processos que os produtos e que, portanto, aqueles sejam contemplados na definição de critérios de uma avaliação formativa.

O professor deverá seleccionar elementos a avaliar que façam o ponto da situação sobre as aprendizagens transferíveis. Portanto, é preciso assegurar a coerência entre os objectivos da unidade de aprendizagem e os critérios de avaliação. Estes deverão ser explicitados previamente junto dos alunos ou, de preferência, construídos conjuntamente.

Associar os alunos à construção de critérios de avaliação, de acordo com as indicações programáticas, é implicar os aprendentes nas tarefas que realizam, ultrapassando a pedagogia da mestria, neo-behaviorista, e praticar uma pedagogia construtivista de interacção formativa, na qual a regulação é interior ao sujeito cognitivo.

No quadro de uma avaliação formativa, a definição de critérios tem por objectivo a regulação pedagógica da actuação dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, professor e alunos. Daí que seja necessário que os alunos participem na sua elaboração, criando um sistema racional apreendido por professor e alunos, capaz de dar sentido às actividades de cada um (W. Grabe & R. Kaplan, 1996, p. 267).

2.4. A revisão e a reescrita

O momento de revisão é, em geral, esquecido no processo de ensino-aprendizagem. Claro que o aluno vai fazendo revisões pontuais enquanto escreve, pois, como observámos (cf. cap. II, 4.), as operações cognitivas de planificação, textualização e revisão são recursivas. Contudo, não se reserva um tempo específico à revisão e melhoramento do texto. Como sublinha M. Pereira (2000, p. 167), para muitos docentes «a reescrita do texto corresponde tão-só à última fase da produção (...) da versão última do texto», à semelhança da correcção tradicional, tal como a definimos a partir de D. Cassany (1996, pp. 21-23).

Na verdade, a revisão é particularmente complexa e numerosos processos entram em jogo, como afirmam B. Scneuwly & D. Bain (1993, pp. 205-214), M. Pereira (2000, pp. 152-165), J. Davis & S. Hill, (2003, pp. 128-130), E. Amor (2003, p. 120) e G. Muschla (2006, pp. 69-75). A actividade de revisão é hierarquicamente composta por:

- definição da tarefa de revisão, em função da situação-problema de escrita;
- avaliação do texto, nos níveis macro e micro;
- selecção da estratégia mais apropriada;
- modificação do texto e nova textualização.

As exigências deste tipo de trabalho são múltiplas, pois as operações de revisão são recursivas, susceptíveis de intervir em cada uma das fases do processo de escrita e em todos os planos de estruturação textual. Segundo B. Scneuwly & D. Bain (1993, p. 206, ênfase dos autores), numa situação didáctica reguladora, na qual se enquadra a revisão, é possível ao aluno «se confronter aux moteurs de l'apprentissage que sont **la prise de conscience, le conflit sociocognitif, l'autorégulation**». E. Amor (2003, p.120) recomenda

«estratégias diversificadas, envolvendo auto e hetero-controle das produções, trabalho individual e trabalho de grupo, dada a necessidade de anular a falta de distanciação crítica que afecta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita». Nas estratégias de revisão incluem-se reler, contar, assinalar, sublinhar, substituir, contrair, sintetizar, ligar, reorganizar, reescrever. Estas estratégias aplicam-se nas seguintes modalidades de revisão:

- leitura individual e entre pares dos textos;
- leitura apoiada em fichas, listas de verificação e códigos de correcção;
- consulta de gramáticas, prontuários, dicionários e glossários;
- integração, em novas produções textuais, dos mesmos dados.

É fundamental que o professor introduza, na reescrita, instruções precisas, ajudando a melhorar a eficácia da releitura. Para tal, os alunos não se podem cingir a um *low level*, nível superficial de revisão, traduzido no erro ortográfico, mas passar a um *high level*, nível superior de aprofundamento, que implique o género discursivo (L. Odell, 1993, pp. 290-291). Como exemplo de instruções para a revisão, apresentamos uma síntese das propostas de G. Muschla (2006, p. 74) e de J. Davis & S. Hill, (2003, pp. 29, 34).

1º Lê o texto em silêncio, depois em voz alta, para apreender o ritmo das palavras;

2º Considera o texto na globalidade. Está de acordo com as características do tipo de texto? O que pode ser melhorado? O que pode ser acrescentado? E eliminado?

3º Focaliza os parágrafos. Como estão organizados? Como estão articulados?

4º Considera as frases. Estão organizadas logicamente? São claras?

5º Atenta nas palavras e nas frases. O que deverá ser mudado? Que palavras apresentam dúvidas e deverão ser consultadas no dicionário ou no prontuário?

6º Troca o teu texto com o de um colega e observa as sugestões feitas.

7º Pede ajuda ao professor, sempre que precisares.

Numa pedagogia de projecto – Oficina de Escrita e portefólio, por exemplo – as actividades de reescrita podem funcionar individual e colaborativamente através da heterocorreção inter-pares ou colectiva. Assim, a revisão, individual e cooperativa, constitui um trabalho relevante, pela consciencialização dos alunos para o questionamento permanente do que escrevem. Nesta perspectiva, a revisão feita pelo aluno, juntamente com a revisão entre pares e do professor, dará origem a nova textualização, mais consciente e mais segura. Como afirma o professor de escrita G. Muschla (2006, p. 69): «Good writing is a result of good revision». Ou seja, escrever pressupõe, sempre, reescrever, num trabalho árduo comum a todos, alunos ou professores.

3. A ESCRITA EM PROJECTO

Após considerarmos as teorias do texto, o modelo cognitivista de escrita processual e a interligação avaliação-aprendizagem, como processos de referenciação da (co)construção da escrita, torna-se imperativo renovar o ensino da escrita compositiva, indo ao encontro dos princípios orientadores constantes dos programas de ensino de Língua Materna e de Português, no 3º ciclo e no Secundário.

Tarefa nada fácil, pois muitos professores ainda não consciencializaram os elementos de um *curriculum* de ensino e aprendizagem da escrita na sala de aula. «O que se passa é que os professores (...) que dantes consideravam a escrita uma competência adquirida em anos anteriores, se habituaram a uma intervenção limitada nesse campo, prescrevendo ou corrigindo» (A. Santos, 1994, pp. 25-26).

Ora esta competência do docente de língua materna, como escrevente reflexivo, com consciência metacognitiva, falha, frequentemente, logo desde a formação inicial. A prática de orientadora de estágio tem-nos revelado que os formandos nem sempre interiorizam, eles próprios, as múltiplas operações cognitivas presentes nas tarefas de escrita que propõem aos seus alunos. O problema não reside na falta de informação teórica, difundida e encorajada no Ensino Superior, mas na ausência de treino em problemas de escrita, pois não se aprende a escrever ou a ensinar a escrever unicamente teorizando sobre a escrita. Podemos ainda acrescentar a complexidade das operações envolvidas, uma vez que a solução do problema de escrita não é única, qualquer que seja a instrução de escrita.

Tendo por certo que escrever não é fácil e que aquele que escreve se encontra em sobrecarga cognitiva, o professor deverá privilegiar a apropriação do saber-escrever pelos alunos, através de um ensino sistemático e planificado. A actividade de escrita compositiva, processual e formativa, passa então pela planificação e concretização de unidades didácticas que contemplem a Oficina de Escrita e o portefólio individual.

3.1. A unidade didáctica

A unidade didáctica constitui «o dispositivo ideal para o ensino-aprendizagem da escrita» (M. Pereira, 2000, p. 86) e «o macrodispositivo nuclear da didáctica (da escrita) em Português» (Idem, p. 228, ênfase da autora). A unidade ou sequência didáctica,

organizada por ciclos de ensino-aprendizagem, ao incidir sobre a actividade linguística/textual de escrita (C. Rodríguez, 2003, pp. 259-263) deverá privilegiar:

- **os conteúdos de procedimento (saber-fazer)** em detrimento dos declarativos, pois é irrelevante o aluno saber explicar a estrutura do texto narrativo se este conhecimento não se activar ao produzir um reconto;
- **o desenvolvimento integrado dos diferentes domínios**, para as aprendizagens serem significativas. Na escrita é imperativo partir de modelos textuais estudados na aula, numa inter-relação entre a compreensão e a produção.

Na opinião de W. Grabe & R. Kaplan (1996, pp. 261), «an idealized writing curriculum would combine (...) the writing product, the process, the social context and the subject-matter content». Os autores apresentam sugestões para a planificação e a concretização de actividades de escrita (Idem, pp. 262-263) que sintetizamos:

- a escrita deverá funcionar como um treino de aprendizagem, agindo os professores como *experts*, capazes de modelar práticas de escrita efectivas que possibilitem a transferência das competências para outros contextos;
- a aula deve integrar uma permanente interacção entre a leitura e a escrita;
- a aula deve ser orientada por tópicos de discussão e por tarefas de escrita desafiantes, *problem-solving planning*, que envolvam os alunos;
- as tarefas devem prever o contexto social, destinatários e objectivos comunicativos;
- os alunos deverão envolver-se no seu próprio processo de escrita, durante o qual planificam, escrevem, relêem, rasuram e reescrevem;
- a aula deve incorporar actividades de aprendizagem interactiva e cooperativa, que facilitem o *feedback* e a discussão entre alunos e professor;
- os alunos deverão utilizar um discurso complexo, incluindo metalinguagem;
- as interacções entre os alunos, durante a produção escrita, favorecem o desenvolvimento do pensamento verbal e o controlo da própria acção;
- as variedades da língua materna devem ser respeitadas, embora às formas *standard* seja dada maior relevância, para que os alunos se tornem bilingues e tenham acesso aos discursos valorizados na Escola e na sociedade.

A partir destes pressupostos, de que sobressaem princípios orientadores não apenas de uma metodologia de ensino da escrita, mas sobretudo de uma verdadeira Oficina de

Escrita, emergem condições para que os alunos, como sujeitos cognitivos, se apropriem dos instrumentos discursivos que lhes permitam agir reflexivamente no mundo do escrito.

Nesta perspectiva, o trabalho de projecto (C. Rodríguez, 2003, pp. 261-262) é um marco pedagógico ideal para trabalhar em unidades didácticas. A base deverá ser uma «perspectiva de investigação-acção (...), graças a um vaivém entre a prática e a sua teorização, entre a teoria e a sua aplicação na prática» (F. Tochon, 1995, p. 25). O trabalho de projecto implica o trabalho colaborativo entre alunos e entre professor e alunos.

3.2. A Oficina de Escrita

Como foi mencionado anteriormente (cf. cap. II, 1.), os programas em vigor (ME, 2001c, p. 21) propõem um espaço, a Oficina de Escrita, que visa «a interacção e a interajuda (...) e implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão (...) se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica».

Sendo a Escola uma instituição de escrita, põe-se a dupla questão de quem ensina a escrever e qual o tempo-espaço dessa escrita. Acontece que os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário aprenderam a ler e a escrever no 1º ciclo, o que provoca a contradição de exigir sem ensinar. É exactamente essa a opinião de F. Fonseca (1994b, p. 150): «Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever». S. Niza (2002, p. 12), «os professores não têm consciência de que a escola é fundamentalmente uma instituição de escrita (...) Quase toda a avaliação que se faz hoje, faz-se através da escrita. E, no entanto, nas escolas portuguesas não se ensina os alunos a escrever».

Iremos, portanto, descortinar a planificação e concretização de uma Oficina que faça a diferença no aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita dos alunos.

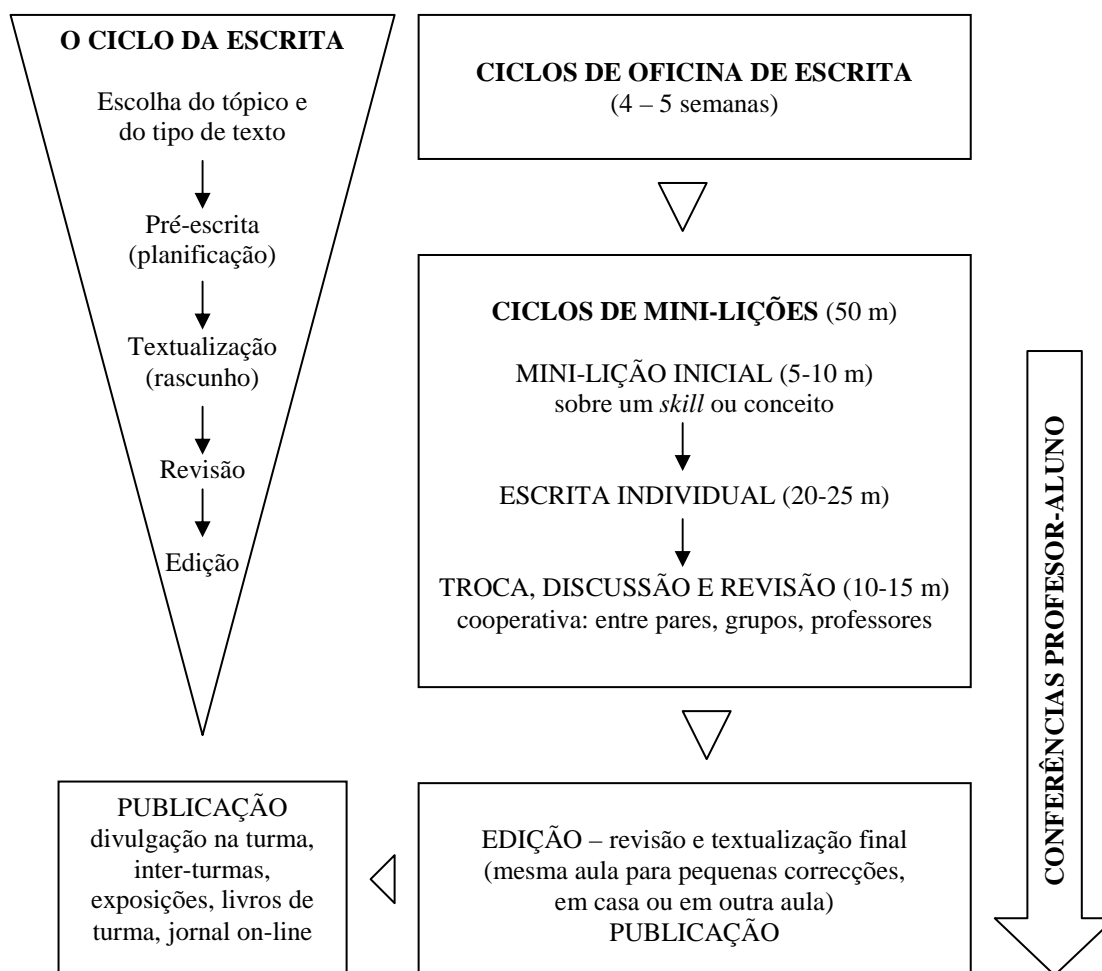
3.2.1. A planificação por ciclos

Ao contrário dos países anglo-saxónicos, com longa tradição de Oficina de Escrita, nas escolas portuguesas inaugurámos recentemente esse espaço. Confrontando percursos, constatamos que é necessário planificar a nossa Oficina tendo em conta o aluno, o

professor e a escrita. Como afirmam J. Davis & S. Hill (2003, p. 3), «A successful Writing Workshop begins with clear goals for your student writers, and an understanding of the teaching that's required to help your students achieve those goals». Como materiais, os autores (Idem, pp. 7-9) indicam o caderno, o portefólio, livros, jornais e revistas.

Não há planificações únicas de Oficina de Escrita, pois esta reflecte a personalidade e atitude do professor de escrita, as características e necessidades dos alunos e do meio escolar em que se situa. Contudo, embora se verifiquem variações na estrutura, poucas diferenças ocorrem no conteúdo, o que se traduz num modelo básico consensual (J. Davis & S. Hill, Idem, p. 20; G. Muschla, 2006, p. 7), constante da Figura 7.

Figura 8 – Modelo de Oficina de Escrita



Fonte: J. Davis & S. Hill (2003, p. 20); G. Muschla (2006, p. 7)– adaptação.

Partindo do modelo cognitivo de escrita de J. Hayes & L. Flower (1980), G. Muschla (2006, p. 4) propõe uma escrita processual subdividida em «prewriting, drafting, revising, editing and publishing», anotando a sua recursividade, «although the stages are distinct, the process is recursive» (Ibidem) e incluindo a avaliação em todas as etapas.

A organização da actividade de escrita deverá contemplar ciclos. Segundo J. Davis & S. Hill (2003, p. 21) «A cycle is a period in our Writing Workshop, typically four to five weeks, that fulfils specific teaching intentions. Minilessons are designed specifically toward these intentions». A planificação e concretização por ciclos apresenta ainda a vantagem de, em formação inicial, poder fazer coincidir os ciclos da Oficina de Escrita com os ciclos de investigação-acção cumpridos em contexto de estágio.

3.2.2. A mini-lição inicial

A mini-lição inicial versa sobre aspectos a desenvolver, pelos alunos, na escrita. Poderá relembrar as características macro e micro de textos diversificados, lidos em aulas de leitura orientada (cf. cap. II, 3.). Para alunos do Secundário, poderá focalizar elementos de recorrência e equilíbrio temático entre tema-rema, recorrendo às macro-regras de coerência textual (cf. cap. II, 2.). Por conseguinte, a focalização das mini-lições dependerá do ano de escolaridade, do nível etário e do desenvolvimento dos alunos.

Tendo por finalidade o aperfeiçoamento da escrita compositiva, em Oficina de Escrita, (L. Odell, 1993, pp. 290-291; J. Davis & S. Hill, 2003, pp. 20-23; A. Vilas-Boas, 2004, p. 26; G. Muschla, 2006, pp. 7-9; 114) o professor deverá:

- situar em continuidade a mini-lição, atendendo à planificação da Oficina;
- planificar a mini-lição sabendo o quê, porquê e como, materiais e estratégias;
- demonstrar estratégias, em transparência ou no computador;
- exemplificar com textos de escritores, do professor e dos alunos;
- dar instruções claras sobre a tarefa de escrita;
- confirmar e reforçar a instrução, com perguntas do tipo: «Qual é a vossa tarefa de escrita?» ou « Como é que podem aplicar esta técnica de escrita?»;
- instituir um período prévio ao plano individual, para troca de ideias, de forma a clarificar e providenciar ideias para os alunos com dificuldades.

Podemos afirmar que a mini-lição inicial se enquadra na exposição (cf. cap. I, 3.), um modelo de ensino-aprendizagem que implica expor as matérias para aprender e

consolidar o raciocínio do aluno. O professor deverá reger-se pelo princípio da economia, usando esquemas, sínteses e mapas conceptuais, na caracterização de tipologias textuais e apresentação de ideias temáticas. A técnica da regra-exemplo-regra ancorará em textos exemplificativos do professor e de alunos.

É importante que a turma sinta que o professor vive, ao escrever, hesitações e dúvidas, num trabalho de todos (A. Vilas-Boas, 2004, p. 34). A expressão utilizada por L. Odell (1993, p. 237) é «practicing what we preach», pois os docentes «will have to be continually engaged in that process (...) as students of the meaning-making process itself».

Após a exemplificação, e antes da escrita individual, o professor deverá verificar a compreensão instrucional da tarefa, questionando ou solicitando breves sínteses orais.

3.2.3. A escrita individual

Na **escrita individual do aluno**, na continuação da mini-lição (A. Vilas-Boas, 2004, p. 27), a função do professor será:

- interagir continuamente com os alunos, assumindo um papel activo, de orientação e apoio, circulando sempre pela turma;
- construir situações de diálogo contínuo para os alunos verbalizarem as etapas do seu trabalho e os processos de construção da escrita.

O aluno deverá (J. Davis & S. Hill, 2003, pp. 20-23; G. Muschla, 2006, pp. 7-9):

- atender às macro-regras de coesão e coerência textual (mais implícitas no Básico, mais explícitas no Secundário);
- planificar o texto, decidindo e/ou considerando a situação comunicativa, a relação escritor-leitor, o tópico, a tipologia, o estilo e a linguagem;
- desenvolver o plano, colocando e respondendo a perguntas sobre o mesmo, em autoquestionamento ou questionamento pelo professor;
- escrever um rascunho (*drafting*) com base no plano;
- tomar decisões sobre o desenvolvimento textual, sabendo que o mesmo poderá conduzir a novo plano e outra textualização (recursividade da escrita).

Face a esta abrangência e complexidade, que se traduz numa sobrecarga cognitiva para o escrevente, sobressai o autoquestionamento enquanto estratégia metacognitiva. L. Odell afirma (1993, p. 236) «I find it extremely important for students to ask questions throughout their writing process». G. Muschla (2006, p. 64) aconselha explicar aos alunos

que «writers who keep their purpose and readers in mind when writing their drafts usually find their overall task of writing easier (...) asking themselves questions».

A título de exemplo, sugere-se: Qual é o meu objectivo? O que é que eu quero que os meus leitores saibam? Qual é a estrutura do meu texto? Como posso tornar mais interessante o início? Quais são as ideias principais? Como poderei melhorar a conclusão? No caso de alunos de 3.º ciclo, as perguntas poderão ser escritas no quadro. Para os alunos do Secundário serão suscitadas pelos próprios, levando-os a reexaminar o texto e a descobrir caminhos inexplorados. Fazemos nossas as palavras de L. Odell (1993, p. 237), «In the course of this talk, students may go beyond question-asking (...) making full use of knowledge they already possess (...) to look at an issue from different perspectives», num processo de autoconstrução e regulação da escrita.

Outros autores, numa perspectiva de investigação-acção construtivista, iniciada com os protocolos de escrita de J. Hayes & L. Flower (1980), propõem a verbalização dos processos de escrita, o que se torna difícil em turmas de vinte e oito alunos. Na nossa opinião, a técnica de autoquestionamento revela-se exequível, se complementada com conferências professor-aluno, ou seja, reuniões individuais.

3.2.4. Troca, discussão e revisão

Segue-se a troca, discussão e revisão das primeiras versões, em trabalho de pares ou em pequenos grupos. Como estratégias, os autores J. Davis & S. Hill (2003, pp. 20-23), A. Vilas-Boas (2004, pp. 32-34) e G. Muschla (2006, pp. 69-74) sugerem, para o professor:

- circular pelos diferentes grupos, em pequenas conferências;
- diversificar estratégias de revisão em trabalho cooperativo, fornecendo sinaléticas de correcção e listas de verificação;
- proporcionar *feedback* adequado, incentivando e sugerindo;
- efectuar uma correcção-revisão inicial, em colaboração com os alunos, complementada com um aprofundamento posterior;
- implicar a avaliação (auto e hetero) ao longo do processo de escrita, como parte integrante da aprendizagem.

Quanto aos alunos, na troca, discussão e revisão, estes deverão (Ibidem):

- solicitar ao(s) seu(s) par(es) uma apreciação crítica sobre o seu trabalho;

- desenvolver, organizar e melhorar conscientemente a escrita (saber para quem, porquê, como) a nível de situação comunicativa (relação contexto-leitor) e de texto (macro, micro e superfície textual);
- interiorizar e aplicar técnicas de revisão, apoiadas em sinaléticas de correcção e listas de verificação auto e hetero-correctivas;
- complementar a auto e a revisão inter-pares com a correcção do professor, realizando a reescrita em trabalho de casa ou em aulas posteriores.

A troca, discussão e revisão realça a pertinência do trabalho cooperativo na aula. Segundo A. Vilas-Boas (2004, pp. 33-34), permite «incentivar os alunos a discutir entre eles, no grupo, determinadas dificuldades de construção textual antes mesmo de chamar o professor (...) instituindo (...) a aprendizagem em cooperação na turma». A aprendizagem diferenciada da escrita induz um clima propício ao aperfeiçoamento e à progressão.

Enquadrado no modelo de aprendizagem cooperativa, tal como caracterizado por R. Arends (1995, pp. 372-385), verifica-se a apresentação da tarefa, a formação de equipas de alunos, a gestão e orientação do professor e a avaliação e reconhecimento do trabalho, tanto individual como colectivo (cf. cap. I, 3.). Na análise de R. Arends (Idem, p. 372), este modelo apresenta as vantagens de «beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos (...) [e de] os alunos aprenderem competências de colaboração e de cooperação», podendo efectivamente melhorar a competência de escrita compositiva.

3.2.5. Edição e publicação

Na fase de **edição**, é preciso que os alunos distingam entre escrever e editar. Utilizando listas autocorrectivas, os alunos rapidamente interiorizam regras básicas como fazer parágrafos, ter em atenção palavras como à, ah, há, colocar vírgulas em enumerações, acentuar palavras esdrúxulas... As estratégias são reler a escrita; verificar a correcção linguística; corrigir conscientemente os erros; reescrever a versão final para publicação.

O trabalho cooperativo revela-se, de novo, uma mais-valia, pois «when students are editing a piece to be published, they tend to catch more of their own errors and errors when they edit their partner's work» (J. Davis & S. Hill, 2003, p. 14).

Poderá haver alunos que produzam um único texto com várias versões, num ciclo de Oficina de Escrita, enquanto outros poderão editar três ou quatro, com menos versões. Ou seja, na escrita, o ritmo e o estilo de cada aprendente são únicos e devem ser

respeitados, pela adopção de uma pedagogia diferenciada (A. Vilas-Boas, 2004, p. 26). O ciclo termina com a **publicação dos trabalhos**, manuscritos ou passados no computador. O uso do computador pode acompanhar todo o processo de escrita.

A divulgação começa na aula. A. Vilas-Boas (Idem, p. 32) realça a importância de «promover a leitura na aula dos escritos dos alunos (...) com o seu ritual de aplausos no final de cada leitura», pois contribui para a aceitação da escrita e para a auto-estima. Ultrapassando a sala de aula, a integração dos textos em circuitos comunicativos da escola e do meio é essencial para a inscrição da escrita num uso comunicativo, social e integrador (J. Davis & S. Hill, 2003, pp. 177-178; G. Muschla, 2006, pp. 93-103).

Na publicação, abrem-se inúmeras possibilidades, que o professor adequará ao contexto de ensino aprendizagem, tendo em consideração as preferências dos alunos: apresentações na turma e inter-turmas; exposições; portefólios; concursos; livros de turma; jornais on-line. Como instrumento de selecção, publicação e avaliação processual, a nossa escolha recaiu sobre o portefólio individual, integrado na Oficina de Escrita.

3.3. O portefólio de avaliação

Integrado na Oficina de Escrita, o portefólio apresenta-se como instrumento e projecto multifacetado que interliga uso e comunicação, instrução e avaliação, motivando a auto e hetero-construção colaborativa da escrita, num dado contexto. Em simultâneo, possibilita o aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita e uma (co)avaliação formativa processual. Desta forma, o portefólio permite um olhar reflexivo de alunos e professores sobre quem, o quê, porque, como e quando, num percurso de escrita.

3.3.1. Génese do portefólio

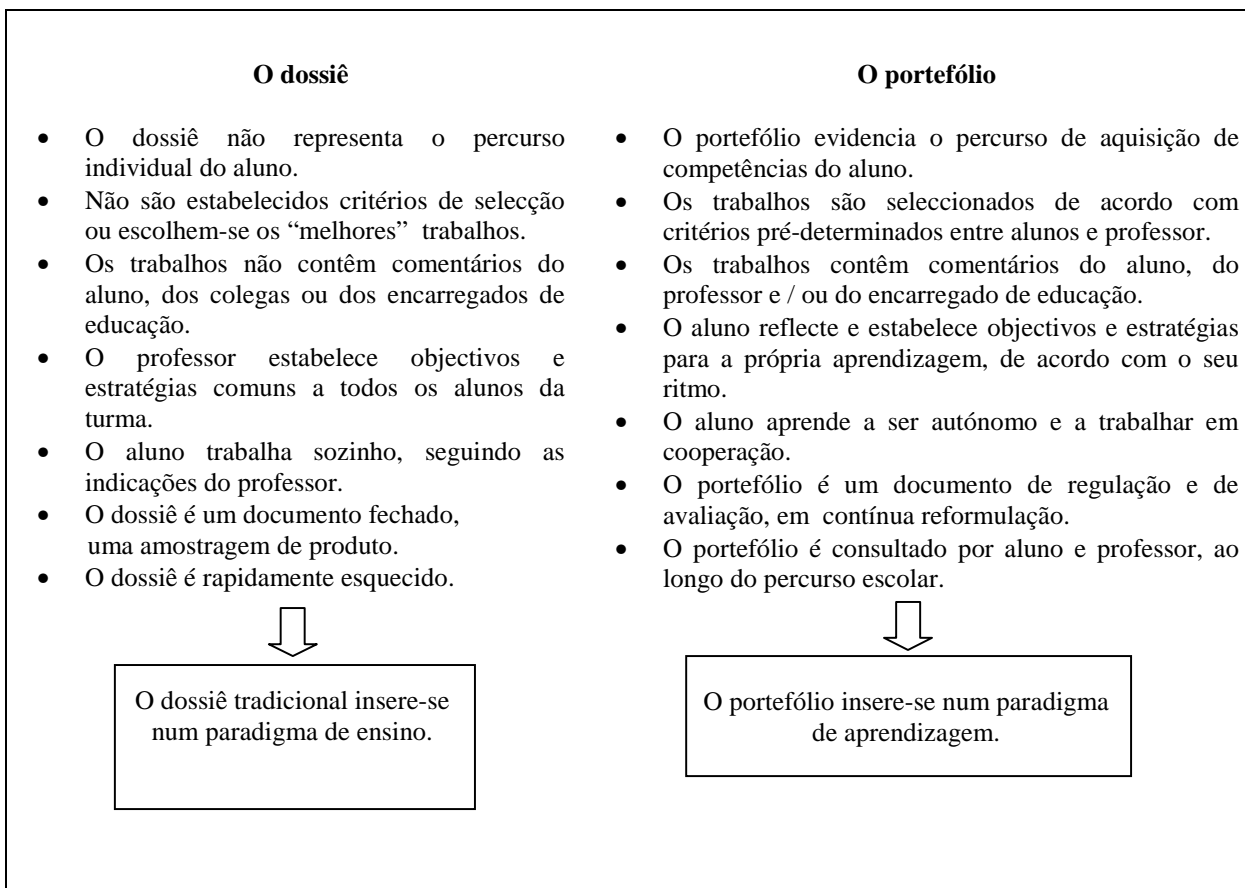
Definir portefólio constitui uma tarefa complexa, pela plurissignificação linguística. Uma primeira leitura (J. Costa & A. Melo, 2006, p. 1336) revela que portefólio significa «pasta utilizada para guardar papéis, desenhos, etc.; dossiê de projectos e trabalhos para apresentação profissional (Do ing. *portfolio*, pelo it. *portafoglio*)».

Do ponto de vista educativo, podemos defini-lo fisicamente como uma colecção de documentos organizados dos diferentes trabalhos realizados pelo aprendente, em diversos

suportes. Contudo, esta primeira definição é redutora, correndo-se o risco de confundir portefólio com dossiê, uma compilação tradicional de trabalhos.

Na Figura 9, podemos constatar as diferenças entre o dossiê e o portefólio.

Figura 9 – O dossiê versus o portefólio



Fonte: C. Coelho & J. Campos (2003, pp. 15-29); C. Bernardes & F. Miranda (2003, p. 19)- adaptação.

Observamos que a oposição entre dossiê e portefólio se insere na mudança de um paradigma de ensino, de que é exemplo o dossiê tradicional, para um paradigma de aprendizagem, representado pelo portefólio.

A mudança de paradigma iniciou-se na década de oitenta, primeiro nos Estados Unidos da América e Canadá, depois na Europa, com a aplicação pioneira do portefólio, conjuntamente por professores e investigadores, em comunidades educativas. As conclusões levaram a um debate alargado, que contrapôs o ensino tradicional e a avaliação sumativa ao autoconhecimento e à avaliação formativa por portefólio.

Assim, autores como D. Wolf (1989), G. Wiggins (1992) e F. Paulson, P. Paulson & C. Meyer (1991) consideraram a crise na educação, no final do século XX, uma consequência do desfasamento entre a Escola e uma realidade emergente de abertura à mudança cultural e social, às novas tecnologias e à comunicação global. Como afirma D. Wolf (1989, p. 35), nunca pensámos «how we could make our evaluative gate-keeping model the kind of self-observation and informed critique that separates (...) doodlers from artists, or instrumentalists from musicians». Em consonância, G. Wiggins (1992, pp. 26-27) considera a avaliação massificada desrespeitadora porque trata os estudantes como objectos, como se a sua educação e os seus processos mentais fossem semelhantes ou como se os motivos para as suas respostas fossem irrelevantes.

De facto, **as limitações da avaliação tradicional** podem subverter os objectivos de qualquer bom programa de escrita, ao valorizarem e testarem o que é único e uniforme. Essa subversão, segundo L. Odell (1993, p. 300), é múltipla. Por um lado, se um estudante, num teste, escreve com adequação e correcção um resumo, isso «does not necessarily imply the ability to do well on some other type of writing» (Ibidem). Por outro lado, se o teste mede apenas a capacidade de escrever um único tipo de texto, a instrução acabará por cingir-se a essa tipologia, «rather than giving students opportunity to work in a variety of (...) audiences and purposes» (Idem, pp. 300-301). Acresce ainda o factor tempo, pois em testes e em exames nacionais não é possível percorrer as etapas de uma escrita processual, tal como temos vindo a descrever. Como realça L. Odell (Ibidem), «[there's] no opportunity to do most of the things that we spend our time trying to teach students to do – identify a meaningful topic, define a rhetorical context, seek feedback, revise, and so on».

Se o ensino e os testes tradicionais não avaliavam a resolução de problemas complexos, a comunicação efectiva, a auto-avaliação e os esforços colaborativos entre pares, urgia encontrar novas formas de o fazer. Um dos projectos pioneiros nesta linha de acção foi o PROPEL, com o envolvimento das *Pittsburgh Public Schools*, o *Educational Testing Service* e o *Project Zero* da *Harvard Graduate School of Education* (D. Wolf, 1989, pp. 36-37). O projecto assentava em duas finalidades: desenvolver formas de avaliação da aprendizagem facilitadoras do questionamento e da reflexão do trabalho de alunos, professores e escolas; apreender a progressão dos alunos, de forma a constituí-los assessores informados e consciencializados das suas próprias histórias como aprendentes.

O instrumento de avaliação privilegiado foi o **portefólio**, encarado como um dispositivo promotor da construção do Saber, através de uma **avaliação formativa e formadora**, capaz de desenvolver as capacidades reais do aprendente, pela co-participação

em todo o processo. Estendendo-se das Artes e das Humanidades à Matemática, de que é exemplo o *Vermont's mathematics portfolio assessment program* (1991), o portefólio começou a ser utilizado de forma sistemática, numa perspectiva construtivista.

3.3.2. O portefólio de aprendizagem-avaliação

Ao descortinarmos a face (in)visível do portefólio na revisão da literatura, descobrimos toda uma multiplicidade de atributos e características, fundamentados na investigação. A leitura das afirmações que se seguem sobre o portefólio, desde os alvares até ao presente, permite descortinar um denominador comum: o aprendente como actor reflexivo da sua aprendizagem, regulador do seu ritmo e avaliador do seu percurso. A ideia da aprendizagem construída pelo próprio atravessa os tópicos que passamos a apresentar.

O portefólio é um projecto individual e colaborativo que apresenta como processo e como produto a construção reflexiva do trabalho do aprendente.

Na génese americana do portefólio, F. Paulson, P. Paulson e C. Meyer (1991, p. 60) definem-no como «a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements (...). The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection». D. Lambdin e V. Walker (1994, p. 321) constataam que o portefólio dá aos alunos oportunidades de: «categorize, edit, critique, and analyze their own work and the work of other students, so that they can develop an intuitive sense of what constitutes quality». Na verificação de D. Wolf (1989, pp. 35-36), com os portefólios os alunos aprendem a regular e a avaliar os seus próprios progressos, como aprendentes reflexivos, adquirindo os professores novas dimensões dos seus resultados de ensino. D. Frazier e F. Paulson (1992, p. 64) sublinham que «portfolio assessment offers students a way to take charge of their learning; it also encourages ownership, pride and high self-esteem».

A actualidade destas definições permanece. Na constatação de C. Coelho e J. Campos (2003, p. 18), «o *portfolio* na sala de aula é um instrumento de regulação e de avaliação, ligado às novas práticas pedagógicas, que visa desenvolver competências, o que implica a autonomia do aluno». Para R. Arends (2007, p. 240), o portefólio mantém-se «a collection of a student's work that requires performance in context». A monitorização da aprendizagem é facilitada, pois o portefólio constitui um documento pessoal e múltiplo sempre disponível, podendo o aprendente rever facilmente os seus trabalhos e comentários, os dos colegas e os do professor, o que facilita um aperfeiçoamento reflexivo da escrita.

O portefólio é uma escola reflexiva de competências, com base numa pedagogia que contempla a diferença e incentiva a autonomia.

Na classificação de C. Bernardes e F. Miranda (2003, p. 12), o portefólio constitui «uma escola de competências». Ou seja, para C. Coelho e J. Campos (2003, p. 13), permite «desenvolver e otimizar as potencialidades dos intervenientes no ensino-aprendizagem, favorecendo a tomada de decisões sobre as condições e os processos indutores da aprendizagem». As competências manifestam-se na acção, ligando os saberes e respectiva aplicação, em situações complexas, mediante duas etapas: a mobilização e a transferência. Para dominar estas etapas, é necessária prática reflexiva. Só através da consciencialização do processo de aprendizagem, isto é, dos meios e das estratégias de que necessita para agir e para se avaliar, o aluno passará de consumidor a construtor de saberes e de competências. Os recursos cognitivos mobilizados são da ordem da síntese, da planificação, da estratégia e do pensamento sistémico.

Desta forma, o portefólio leva alunos e professores a ver mais longe, «a broad look at learning», nas palavras de F. Paulson, P. Paulson e C. Meyer (1991, p. 63), revelando o seu criador, permitindo que o aprendente assuma, de forma progressivamente autónoma, a construção da sua aprendizagem. Para os construtivistas, «o ensino é um processo conjunto, partilhado, em que o aluno, graças à ajuda recebida do professor, pode revelar-se progressivamente competente e autónomo nas tarefas, no emprego de conceitos, na prática de determinadas atitudes» (I. Solé & C. Coll, 2001, p. 22). A autonomia constitui, pois, uma atitude e um resultado da diferenciação inerente à autoconsciência de cada aprendente, único no seu ritmo e nas suas estratégias de aprendizagem.

O portefólio é um dispositivo pedagógico de interligação entre instrução e avaliação que responsabiliza o aprendente.

O construtivismo tornou evidente a relação biunívoca instrução-avaliação, base do trabalho por portefólio (R. Arends, 2007, p. 240). Nas conclusões de E. Garcia, B. Rasmussen & C. Stobbe (1990, p. 432), de um estudo sobre a eficácia metodológica do portefólio no desenvolvimento linguístico bilingue (espanhol e inglês) de alunos da Califórnia, «by combining samples of student's work, together with systematic teacher evaluation of that work, as well as criterion-referenced skill test data, portfolios offer a useful alternative to the discrete standardized measures presently used».

Esta dupla face – instrução e avaliação – é igualmente referida por outros autores, nomeadamente F. Paulson, P. Paulson e C. Meyer (1991, p. 61): «portfolios become an intersection of instruction and assessment: they are not just instruction or just assessment

but, rather, both. Together, instruction and assessment give more than either gives separately». N. Yang (2003, pp. 308-311), a partir de inquéritos por questionário e resultados da avaliação por portefólio, confirma a preferência dos alunos pela avaliação por portefólio, indicando como razões «chances for self-evaluation (...) assess own progress (...) multi-dimensional perspective to evaluation» (N. Yang, Idem, p. 311). Através da reunião, selecção e avaliação de trabalhos, o portefólio propicia a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências do *curriculum*, em simultâneo com avaliações autênticas. O ensino-aprendizagem orienta-se para a formação global e para o desenvolvimento de competências, instituindo a avaliação como prática reguladora.

O portefólio é um documento e um projecto de auto e de co-avaliação, na perspectiva de uma avaliação formativa, base da formação contínua.

Se relermos as citações apresentadas e comentadas anteriormente, verificamos que a maior parte menciona a avaliação formativa, seja a auto ou a co-avaliação, em interacção com a instrução, como vertente fundamental do portefólio.

Nos alvares da implementação de portefólios de escrita nas *Pittsburgh Public Schools*, no âmbito do Projecto PROPEL, D. Wolf (1989, p. 35) tece algumas considerações a propósito dos projectos que os jovens cumprirão no futuro, ao exercerem uma profissão ou educarem uma criança : «every student walks out of school into years of long-term projects (...) requiring moment-to-moment monitoring and countless judgements of error and worth. Unfortunately, very little in the way we structure assessment in schools encourages these lifelong skills». Esta reflexão vai mais longe, ao perspectivar, na Escola, o início de uma formação contínua pessoal, profissional e de interacção social.

A reflexão e a acção conjuntas começam pela «partilha de responsabilidades entre alunos e professores, em matéria de avaliação e de regulação de aprendizagens» (D. Fernandes, 2005, p. 65). O aluno utiliza na auto-avaliação e na auto-regulação o *feedback* fornecido pelo professor, num empenhamento activo visível no portefólio. Para T. Kuhs (1994, p.335), «the most important argument for portfolio assessment is its potential for effective change. No system places so much responsibility on the learner».

Desta forma, o portefólio implica a definição colaborativa de objectivos, competências e critérios de avaliação; impõe a organização, interpretação e justificação da selecção de documentos; implica a apreciação do próprio trabalho e dos pares, dos progressos e melhoramentos; possibilita uma reflexão sobre o que se fez e como se fez, ao longo do processo; leva ao reforço ou reformulação de estratégias, motivando para novas aprendizagens e para a construção mais autónoma de saberes / competências.

A avaliação terá então de ser equacionada como «um referente flexível e adequado às especificidades dos contextos, dos processos e dos intervenientes» (C. Coelho e J. Campos, 2003, p. 14), facilitando a concepção de projectos curriculares «que certifiquem as diversas competências adquiridas e conduzam à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica» (Ibidem). Neste processo de avaliação reflexivo, dinâmico e interactivo temos de considerar dois tipos de avaliação complementares: **a auto e a co-avaliação**.

Como afirmam C. Bernardes e F. Miranda (2003, p. 21), «com a auto-avaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas acções, bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens». A auto-avaliação está ligada à co-avaliação, construindo-se na acção e implicando um trabalho cooperativo. A co-avaliação é um «processo segundo o qual o professor e o aluno confrontam os seus pontos de vista sobre uma produção do aluno ou segundo o qual os alunos, entre eles, dão a sua opinião sobre as produções uns dos outros». (Idem, 2003, p. 22).

Tanto a auto como a co-avaliação pressupõem um trabalho sistemático. Primeiro, é necessário que o aluno compreenda o que é a auto e a co-avaliação, porquê e como concretizar ambas. Segundo, é preciso que o aluno esteja confiante em si, nos colegas e no professor, para se sentir motivado a falar sobre os seus sucessos, dificuldades e desafios, interagindo, discutindo, clarificando e negociando. Terceiro, é preciso tempo para que cada aluno incorpore, no seu processo de aprendizagem, uma atitude reguladora, reflexiva e dialógica a que não está acostumado. Quarto, é importante respeitar níveis etários, diferenças culturais e necessidades educativas especiais. Consequentemente, o docente terá de criar oportunidades e espaços continuados de avaliação, orais e escritos.

3.3.3 A planificação conjunta do portefólio

Em Didáctica, qualquer trabalho de planificação exige pesquisa prévia, esforço de antecipação e constante reformulação. Uma simples tarefa, por exemplo a produção escrita de um texto narrativo, por alunos do 3º ciclo, ou, no caso de estagiários, a planificação do texto narrativo a produzir por esses mesmos alunos, levará a uma entrada dupla do processo, no portefólio do professor em formação inicial e no portefólio do aluno. Estes dois níveis complementares, em contexto supervisivo de formação inicial, pressupõem a reflexão antes, na e sobre a acção (M. Amaral; M. Moreira & D. Ribeiro, 1996, pp. 91-94).

Nesta perspectiva, começaremos por citar autores norte-americanos, pioneiros na implementação do portefólio, porém curiosamente actuais nas suas propostas.

Na planificação de tarefas, associadas ao portefólio, J.Herman, P. Aschbacher & L. Winters (1992, pp. 25-26) consideram três etapas a seguir pelo professor.

Etapa nº1- Fazer uma lista dos *skills* e conhecimentos a atingir pelos alunos. O professor deverá colocar cinco perguntas.

Pergunta um - Que *skills* ou atributos cognitivos quero que os meus alunos desenvolvam? Por exemplo, comunicar através de um texto argumentativo escrito;

Pergunta dois - Que *skills* ou atributos sociais e afectivos quero que os meus alunos desenvolvam? Por exemplo, escrever individualmente um texto ou cooperativamente um texto colectivo, ser consciente das suas capacidades de colaboração;

Pergunta três - Que *skills* metacognitivos quero que os meus estudantes desenvolvam? Por exemplo, rever os progressos na escrita do texto argumentativo;

Pergunta quatro – Que tipo de problemas quero que os alunos sejam capazes de resolver? Por exemplo, problemas que não têm uma resposta simples, linear, como pesquisar, seleccionar e organizar informação sobre um tema actual;

Pergunta cinco – Que conceitos e princípios quero que sejam capazes de aplicar? Por exemplo, compreender relações de causa-efeito num texto argumentativo sobre poluição, transpondo e aplicando princípios ecológicos na vida quotidiana.

Etapa nº 2- Planificar uma *performance task* na qual os alunos demonstrem esses *skills* e conhecimentos. Esta etapa exige de qualquer docente, sobretudo do professor em formação inicial, uma atitude reflexiva, baseada no conhecimento prévio das características da turma, na globalidade, e de cada aluno em particular. Não é possível a tarefa cumprir os requisitos de **motivadora, desafiante, exequível e propiciadora de sucesso**, em termos de competências e de conhecimentos, sem apreensão das coordenadas humanas e materiais envolvidas. Podemos, de novo, colocar cinco perguntas-guia.

Pergunta um – Quanto tempo demorarão os alunos a adquirir este *skill* ou conhecimento ou a cumprir esta tarefa? Um projecto longo deveria ser subdividido;

Pergunta dois - Como é que este *skill* ou conhecimento se relaciona com outros *skills* cognitivos, sociais e afectivos? Interessa sobretudo a diversidade de situações;

Pergunta três - Como é que o *skill* seleccionado é contemplado pela instituição? No caso do aluno (Escola) e no do estagiário (Universidade), a prioridade seria a escolha de um ou mais *skills* valorizados pela respectiva instituição;

Pergunta quatro – Qual é a importância intrínseca dos *skills* ou conhecimentos pretendidos? A ênfase deveria residir nos mais importantes, pondo de parte os restantes;

Pergunta cinco – Será que os *skills* e os conhecimentos são atingíveis pelos estudantes? A escolha deveria contemplar critérios e finalidades realistas de ensino e aprendizagem, concordantes com o perfil da turma. Trata-se de um problema comum a muitos estagiários, com a planificação de actividades demasiado ambiciosas e complexas.

Etapa nº 3- Desenvolver *explicit performance criteria*, com o objectivo de medir se os estudantes dominam os *skills* e conhecimentos previstos. A tabela criterial deve ser pensada previamente com os aprendentes. Há algumas regras a seguir na avaliação processual e de produto, (R. Arends, 2007, p. 235), aplicáveis ao portefólio:

- as tarefas e respectiva avaliação serão discutidas com os aprendentes;
- o sistema de pontuação abarcará a totalidade do desempenho pretendido;
- os critérios basear-se-ão nos atributos do desempenho ou produto a dominar;
- cada critério de desempenho abarcará diferentes níveis de consecução;
- os critérios de desempenho guiarão o aprendente no seu aperfeiçoamento;
- apresentar-se-ão trabalhos exemplificativos dos níveis mais altos;
- será realizada auto e co-avaliação em momentos pré-estabelecidos.

3.3.4. A construção do portefólio a três (ou mais) vozes

Em situação de formação inicial, qualquer projecto é inevitavelmente multidimensional, a três (ou mais) vozes: a do aluno, a do professor em formação inicial e a do orientador, se apenas considerarmos o núcleo central. Contudo, na auscultação de todas as vozes, deparamo-nos ainda com a voz do supervisor da Universidade e a do encarregado de educação. São muitas vozes, a que se poderiam juntar ainda outras, de todos os elementos que interagem na esfera educativa de equipas pedagógicas supervisivas.

No momento, centramo-nos apenas na tríade aluno-estagiário-orientador, perspectivando o seu papel de actores na (co)construção do portefólio, em níveis distintos mas interligados. Por isso, utilizar-se-ão as designações **aprendente**, abrangendo o aluno e o professor em formação inicial e o termo inglês **tutor**, nomeando aquele que orienta, podendo designar tanto o professor em formação inicial, na sua relação com o aluno, como o orientador, na sua dupla relação com o aluno e com o estagiário. Tentar-se-á explicitar os papéis dos actores focalizados neste agir educativo, numa linha temporal de

investigação-acção antes, durante e após a implementação do portefólio, em adaptação de propostas de C. Coelho e J. Campos (2003, pp. 30-33), C. Bernardes e F. Miranda (2003, pp. 28-32, 37-39) e N. Yang (2003, pp. 293-317).

O aprendente é actor e colaborador, implicado na própria aprendizagem pela consciencialização dos processos cognitivos:

- tem consciência da natureza das tarefas, das etapas e das estratégias;
- reconhece o que sabe e o que não sabe;
- trabalha reflexivamente a partir do que não sabe e dos seus erros;
- implica-se no processo de transformação, face ao desequilíbrio cognitivo;
- tem consciência da natureza das tarefas, das etapas e das estratégias;
- pratica auto-avaliação.

O aprendente é cooperador, implicado na aprendizagem colaborativa entre pares, aceitando e prestando ajuda:

- define colectivamente objectivos e critérios de avaliação do portefólio;
- participa na pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos de pares e de grupo;
- age reflexivamente, defendendo pontos de vista e questionando os seus pares;
- pratica co-avaliação.

O tutor é facilitador das condições de transferência de competências e conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem:

- planifica com o objectivo de desenvolver um saber-fazer reflexivo;
- atende ao nível etário e de desenvolvimento do aprendente;
- considera tempo, espaço, estratégias e materiais;
- define, com o aprendente, competências e critérios de avaliação;
- reformula a planificação, de acordo com o desenrolar da investigação-acção;
- privilegia conhecimentos processuais;
- fomenta a reflexão, responsabilidade e progressiva autonomia do aprendente.
- posiciona o saber em situação autêntica, contextualizada;

O tutor é motivador do desenvolvimento do aprendente:

- formula problemas complexos que suscitem interesse;
- determina colaborativamente com o aprendente questões, pesquisas, projectos;
- retoma insucessos sociais, cognitivos e afectivos de forma positiva;
- ajuda o aprendente a consciencializar-se das dificuldades e respectivas causas;
- incentiva o esforço e a progressão ao longo do processo;
- coloca-se ele próprio no papel de aprendente.

O tutor é mediador entre o saber e o aprendente:

- ajuda o aprendente na pesquisa, selecção e tratamento da informação;
- propõe técnicas adequadas à natureza e exigência do problema a resolver;
- observa as operações mentais utilizadas para construir conceitos, destacar o que é comum e aplicar em outras situações;
- promove o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas, como a observação, a comparação, a exploração por hipóteses, inferências e verificação;
- reconhece situações de recontextualização e de descontextualização de conhecimentos e de competências.

Pelo exposto, conclui-se que, em contexto de estágio, a dinâmica do portefólio convoca diferentes níveis de actores que se cruzam em situação de supervisão do aprendente-aluno e do aprendente-professor a iniciar a sua profissão. Nesta multiplicidade reside toda a riqueza de um ensino-aprendizagem activo e processual, a que é possível simultaneamente apontar algumas limitações.

3.3.5. Limitações e virtualidades do portefólio

A crescente implementação do portefólio, como instrumento de avaliação da competência de escrita, gerou larga adesão, mas também algumas críticas. Contudo, podemos afirmar que as virtualidades do portefólio superam largamente algumas limitações pontuais. Assim, entre os problemas suscitados pelo portefólio, enquanto instrumento de avaliação, W. Grabe & R. Kaplan (1996, p. 417) anotam:

- risco de o portefólio se tornar uma colecção de escritos, em vez de uma amostragem de processos e de produtos;
- desconhecimento se o aluno realmente escreveu todos os textos incluídos no seu portefólio;
- maior complexidade na avaliação de grande quantidade de textos e documentos;
- muito tempo dispendido na elaboração de critérios, listas de verificação e avaliação dos portefólios, incompatível com a sobrecarga de anos de exame.

Em oposição, realçam a adesão crescente ao portefólio, devido ao facto de possibilitar uma avaliação processual da escrita compositiva (Idem, p.420), através de:

- *feedback* na instrução, ligando a avaliação à aprendizagem;
- visão do perfil de escritor do aluno, dos seus progressos, pontos fortes e fracos;

- planificação para um ano ou ciclo de aprendizagem;
- avaliação formativa, colaborativa e sistemática do processo de escrita;
- posicionamento do professor como *tutor, expert*, ou seja, orientador.

Em suma, situado no espaço-tempo da Oficina de Escrita, o portefólio revela-se simultaneamente instrumento, projecto, processo e produto, metodologia de construção e de conquista da capacidade do aprendente de ver mais além, reflectir, agir, resolver, construir, regular, avaliar, cooperar, ser autónomo.

Essa capacidade de se **ver**, a si e aos outros, permitirá ao aprendente não só regular o seu *continuum* de aprendizagem, mas igualmente adquirir auto-estima, autonomia, responsabilidade e valores morais e cívicos, enquanto cidadão do século XXI. Por isso, é urgente a construção e valorização de um processo de conhecimento cooperativo, no quadro de um conceito alargado de supervisão que contemple os olhares e as vozes do aluno, do professor em formação inicial e do orientador em formação contínua, bem como de outras vozes e olhares pertencentes ao cenário escola-família-sociedade.