

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

DM
NIZA/i.4

S

**A ESCRITA NA ESCOLA:
CORRECCÕES E JUÍZOS DOS PROFESSORES
SOBRE TEXTOS DOS ALUNOS**

IVONE CONCEIÇÃO JACINTO OLIVEIRA NIZA

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Lisboa 1995

Ref. 9123

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C

Agradeço

à Professora Margarida Alves Martins a orientação, a disponibilidade e a capacidade de envolvimento neste trabalho.

ao Dr. Fernando Branco a ajuda insubstituível na operacionalização e no tratamento dos dados.

Agradeço ao Sérgio Niza.

Agradeço ainda aos professores que tornaram possível este estudo e aos alunos que, apesar da Escola, continuam a escrever.

ÍNDICE

Introdução	7
1. Escola e produção escrita	15
2. Fases da carreira docente e concepções didácticas	17
3. Discurso docente e aprendizagem dos alunos	19
4. Objectivos do estudo e hipóteses gerais	20
Capítulo I: Evolução das concepções do ensino da escrita	24
1. Escrita e aprendizagem da língua	25
2. Concepções de escrita nos currículos portugueses	29
2.1. Função do conceito de tradução no processo da escrita	35
2.2. Em pleno Estado Novo, o programa de Língua, História, Pátria	39
2.3. Do conceito de tradução ao conceito de expressão	42
2.4. Ensino da Língua Portuguesa na Reforma Veiga Simão	49
2.5. Os programas da década de oitenta	60
2.6. 1991 - Os programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória de nove anos	72
Capítulo II: Concepções actuais sobre o ensino e a aprendizagem da escrita	76
1. Investigação sobre composição escrita: teorias e modelos	82
1.1. A nova retórica	87
2. Escrita: pensamento mágico e não mágico	90
2.1. A escrita como produto e como processo	90

2.2. Ensinar a escrever versus aprender a escrever	95
2.3. Interação texto, palavras, texto(ou a força determinante da intenção comunicativa)	97
2.4. Recursividade dos processos de composição escrita	99
2.5. Linguagem escrita e desenvolvimento	102
2.6. De ler para aprender a escrever para aprender	103
2.7. A escrita como processo consciente ou como deambulação à procura de sentidos	112
2.8. Da “torre de marfim” à escrita partilhada	113
2.9. A interação por escrito entre alunos e professores	121
3. Avaliação da escrita em contexto pedagógico	125
3.1. Concepções teóricas e práticas avaliativas: as relações entre a avaliação e a didáctica	128
4. Tratamento da escrita dos alunos, pelos professores	134
4.1. Conceito de norma e de pressões normativas	134
4.2. Conceito de erro em didáctica da escrita	139
Capítulo III: Objectivos e hipóteses gerais	146
1. Objectivos gerais	153
2. Hipóteses	154
Capítulo IV: Metodologia	156
1. Amostra	157
1.1. Sujeitos	157
1.2. Corpus	158

2. Tipo de estudo e de instrumentos	159
2.1. Intervenções correctivas do professor	159
2.2. Os comentários	160
2.3. Funcionamento do discurso dos professores	160
3. Procedimento	161
3.1. Recolha de dados	161
3.2. Instrumentos utilizados para a análise dos dados	162
3.2.1. Intervenções correctivas	162
3.2.1.1. Definição das categorias de intervenções correctivas	163
3.2.1.2. Exemplos de categorias de intervenções correctivas	166
3.2.2. Análise de conteúdo dos comentários	172
3.2.2.1. Definição das categorias dos comentários	173
3.2.3. Análise do discurso dos docentes	179
Capítulo V: Análise dos resultados	184
1. Intervenções correctivas	185
1.1. Intervenções correctivas efectuadas por todos os docentes	185
1.2. Intervenções correctivas efectuadas por cada grupo de docentes	189
2. Comentários dos professores sobre a escrita dos alunos	194
2.1. Comentários de todos os docentes sobre a escrita dos alunos	194
2.2. Comentários de cada grupo de docentes sobre a escrita dos alunos	195
3. Análise do discurso	198
3.1. Discurso em situação	198

3.2. Análise do discurso de todos os docentes	199
3.2.1. Emprego de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular	199
3.2.2. Emprego de frases imperativas em frases não declarativas	200
3.3. Análise do discurso de cada grupo de docentes	200
3.3.1. Emprego de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular	201
3.3.2. Emprego de frases imperativas em frases não declarativas	202
Capítulo VI: Interpretação dos resultados	203
CONCLUSÃO	224
RESUMO	229
BIBLIOGRAFIA	231

INTRODUÇÃO

"O desenvolvimento da língua escrita constitui uma maravilhosa ilustração das complexas relações entre história, meios e formas de interação social e desenvolvimento psíquico." (Vygotsky, citado por Schneuwly, 1985)

Ao longo de milhares de anos, o ensino e a aprendizagem da escrita têm implicado e desencadeado a assimilação de inúmeras técnicas e práticas culturais.

Actualmente, coexistem múltiplas linhas de investigação sobre a escrita.

O International Education Achievement Study of Written Composition I (1988) refere as seguintes perspectivas como mais relevantes:

- . estudos empíricos e teóricos sobre o papel da aprendizagem da escrita no funcionamento cognitivo e no desenvolvimento social (Bruner, 1972; Gaur, 1984; Olson, 1977; Ong, 1982; Scribner & Cole, 1981; Vygotsky, 1978).
- . estudos sobre relações entre fala e escrita e mais recentemente sobre as relações entre leitura e escrita (Perera, 1984; Rubin, 1980; Takala, 1982; Tannen, 1982).
- . um terceiro paradigma de investigação que explora os processos cognitivos na escrita por meio de análise de protocolos e de simulações em computador (Flower & Hayes, 1980; Hayes & Flower, 1983).
- . uma quarta área de investigação incide sobre o produto da escrita (o texto, o discurso escrito). Estudam-se diferentes estruturas de textos, os géneros (narrativo, argumentativo), para se saber como se organizam e quais os modos de discurso preferidos numa perspectiva de retórica "*cross-cultural*" (Kaplan, 1966; Kaplan, 1983; Rumelhart, 1975).

- . uma quinta linha de investigação diz respeito aos leitores de textos escritos, analisando especialmente como estes interagem e respondem aos textos. Insere-se aqui a imensa literatura sobre compreensão na leitura (Purves & Rippere, 1968; Purves, 1984).
- . uma sexta área de trabalho preocupa-se com a orientação pedagógica: que escrita se ensina e que escrita é praticada nas escolas, qual o seu lugar na organização curricular (Hillocks, 1986; Wesdorp, 1982).
- . a sétima linha de estudos tem a ver com a fiabilidade e validade dos diferentes processos de avaliação da escrita (Cooper & Odell, 1977).

Dada a importância central do domínio da escrita e porque continua a caber à escola a criação de situações sistemáticas e formais de produção de escrita, considerou-se relevante, neste estudo, aprofundar o conhecimento sobre como se ensina a escrever.

O tipo de assistência prestado pelos professores aos alunos no sentido de serem ajudados a distanciar-se da sua actividade com vista a alargarem potencialidades é uma tarefa que se insere no âmbito do que Vygotsky (1934) designou por zona de desenvolvimento potencial.

Para este autor, o professor deve ser o organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interacção desse meio com cada aluno.

De modo mais genérico, em outra obra, Vygotsky (1991/1926) discorre:

"O trabalho do professor, como qualquer outro trabalho humano, tem um duplo carácter.

Compare-se um cocheiro japonês, um rickshaw, que se liga a uma carroça e transporta pessoas pelas ruas da cidade, com o condutor de um automóvel.

O primeiro desempenha um papel duplo: por um lado, substitui o cavalo ou a força do vapor ou da electricidade, é fonte da energia física que aplica à carroça, é parte desse simples mecanismo de transporte; por outro, exerce, ainda que em escala reduzida, um papel completamente diferente: o de organizador dessa pouco complicada produção, é o chefe desse dispositivo, o seu administrador. Executa a parte do trabalho que só um homem pode executar: põe-se em movimento e pára, evita os obstáculos, baixa os varais, etc. Tal dualidade também se verifica no condutor do automóvel: também é fonte de energia física, numa simples parte da máquina, quando move o travão com a alavanca ou movimenta o motor. Mas está muito mais nítido o seu outro papel: o de organizador e administrador dessa máquina."

(p. 159)

E Vygotsky conclui a sua comparação, afirmando:

"Qualquer reforma da actual pedagogia gira em torno deste tema: como conseguir que o papel do professor se aproxime o mais possível do zero, de modo a que, em lugar de desempenhar a função de motor e elemento da engrenagem

pedagógica, à semelhança do homem do rickshaw, passe a basear-se no seu papel de organizador do meio social."
(Vygotsky, 1991/1926, p. 160).

No ensino da escrita cabe perceber o papel do professor segundo a dupla metáfora vigotskiana: "*homem do rickshaw*" ou "*condutor do automóvel*".

Deverá o professor continuar a entender-se como motor e elemento da engrenagem pedagógica, actuando mecanicamente, explicitando regras, corrigindo produtos, pedindo reescrita, fazendo passar por si toda a avaliação, ou seja, fazer de "*homem do rickshaw*" ou deverá assumir-se cada vez mais como desencadeador e organizador de contextos, clarificador de audiências e de sentidos para a escrita como processo comunicativo, interlocutor na resolução de múltiplos problemas postos pela escrita enquanto actividade cognitiva?

A actual Reforma do Sistema Educativo, em Portugal, deu origem a novos programas de Língua Materna que, no caso do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, pela primeira vez se organizam segundo os circuitos de recepção-expressão oral (ouvir, falar) e de recepção-expressão escrita (ler, escrever).

Pretende-se no caso da escrita, que os alunos venham, nomeadamente, a:

"Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.

. Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.

- . *Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.*
- . *Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.*
- . *Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção." (p. 41)*

Em texto introdutório ao domínio "Escrever" afirma-se:

"Entende-se hoje que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais.

A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

(...)

Diversificando percursos e estratégias, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação." (p. 39)

E a propósito da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, diz-se:

"Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua.

Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os

alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva".

(Programa de Língua Portuguesa, 1991, p. 48)

As concepções de escrita e as orientações para o seu desenvolvimento explicitadas nestes Programas, de cuja redacção fizemos parte, implicam novas opções estratégicas na sala de aula e modificações na actuação dos professores.

Durante muito tempo, apoiados pelos estudos de investigação que predominantemente se ocuparam em categorizar e em descrever géneros, os professores de língua obrigavam os alunos à prática de processos de repetição (segundo modelos) e à exercitação de regras gramaticais com vista à produção de textos bem formados, redigidos em boa escrita, ou seja, segundo a escrita dos autores consagrados.

A autoridade da literatura clássica foi uma constante ao longo da história do ensino da leitura e da escrita, tendo a gramática desempenhado uma função normativa quer para a análise dos textos (leitura), quer para a sua produção (escrita).

No entanto, considerava-se que os alunos que escreviam bem o faziam por uma espécie de intuição ou de dom uma vez que, efectivamente, na escola, não tinham sido ensinados a escrever, exactamente como não o tinham sido os alunos que escreviam com dificuldades. Porque para todos, o ensino da língua consistia na leitura e na transmissão de regras de escrita segundo exemplos dos bons autores, na prática de exercícios de aplicação e de reconhecimento de aspectos parcelares da morfologia e da sintaxe ou de identificação de figuras de retórica e na verificação e avaliação de todos estes aspectos nos textos escritos pelos alunos.

Agia-se, afinal, como se os sujeitos em aprendizagem já dominassem a língua (Zoellner, 1969).

Para este investigador, a pedagogia da escrita era simplista, internalista e intelectualista:

"Nós não estamos lá muito interessados naquilo que o aluno está a escrever (is writing); estamos é muitíssimo interessados naquilo que ele já escreveu (he has written)."
(p. 289)

E era sobre o já escrito que os professores procuravam, assinalavam e corrigiam os erros (ortográficos e de morfossintaxe).

A focalização do professor incidia sobre a palavra e a frase.

Para a investigação contemporânea, as capacidades técnicas e o conhecimento da estrutura do texto são essenciais para se ser um produtor de escrita experimentado.

Mas são igualmente necessários: conhecimentos sobre instrumentos gráficos, lexicais, sintácticos e semânticos; a consideração de objectivos, temas, audiências bem como a consciencialização das escolhas feitas; o desempenho do papel de autor em situações sociais onde a escrita constitui a mais apropriada das alternativas expressivas (Rouane & Lensmire, 1989).

Escrever representa, portanto, uma prática que envolve níveis de grande complexidade: trata-se de uma actividade cognitiva, constitui uma forma

particular da linguagem e do seu uso, é um processo comunicativo e uma actividade contextualizada e intencional. (Frederiksen & Dominic, 1981).

1. Escola e produção escrita

Para muitos, a escola continua hoje a não ensinar a escrever, se bem que contribua para tal.

E embora se ironize sobre os discursos que os alunos dos liceus ainda tinham que produzir em latim, no séc. XIX, o ensino dispensado hoje desde a escola básica à universidade, não prepara melhor os alunos para as situações de escrita com que virão a deparar-se na vida profissional. (Ploquin, 1993).

Se se perguntar a um professor como é que ensina a escrever, questionando-o sobre as suas práticas didácticas, ele geralmente conduz a sua resposta para as aprendizagens convencionais, pelos alunos, do código ortográfico, da gramática e da construção das frases. (Weber, 1993)

A investigação actual tende a considerar o professor como um profissional que valoriza situações e guia as acções dos seus alunos em função daquilo que valoriza; alguém que experimenta situações de trabalho muito complexas e que as aborda, simplificando-as; alguém que é um poderoso agente na determinação dos tipos de informação que processa pela redução da quantidade de comportamentos naturais dos seus alunos, estabelecendo padrões institucionais, elaborando um sistema social e regulando os processos instrucionais (Joyce, 1980; Shavelson, 1981; Wittrock, 1989; Yinger & Clark, 1985).

No caso do ensino/aprendizagem da escrita, como aliás em outras situações didáticas e sociopsicopedagógicas (Perrenoud, 1994) os professores vivem um duplo constrangimento: por um lado, devem responder às exigências programáticas de mais uma reforma curricular que, no caso da Língua Materna, apela, entre outros aspectos, a uma maior participação e interação linguística e comunicativa dos alunos, à experimentação de circuitos de escrita com sentido e não demasiado policiados pela atitude correctiva do professor sob pena de os alunos deixarem de escrever; por outro, experimentam o controle social que permanentemente a comunidade exerce sobre as realizações orais e escritas dos alunos acusados, ciclicamente, e desde sempre, de falar e de escrever pior.

Donde parecer legítima a interrogação sobre que estratégias e indicações didáticas utilizam os professores no ensino da escrita.

É que, mesmo os investigadores maioritariamente inovadores em didáctica da língua, têm que agir num sistema escolar e cultural que impõe objectos socialmente valorizados (como a ortografia ou os paradigmas verbais) e continua a não prescindir de métodos de avaliação somativa de fortes consequências sociais. (Espéret & Fayol, 1994)

2. Fases da carreira docente e concepções didáticas

Outra questão consiste em saber-se se há correlação entre as fases da carreira dos professores e as suas opções didáticas.

Existem relativamente poucos estudos acerca da evolução dos processos de planificação dos professores, dos seus pensamentos e decisões interactivas, das suas teorias e crenças. (Clark & Peterson, 1990).

Os estudos sobre evolução na carreira dos professores incidem predominantemente, sobre os problemas da interacção professor/aluno pretendendo relacionar o processo de desenvolvimento profissional do professor, a evolução das suas atitudes e comportamentos, com os ciclos de vida. (Hubermann & Schapira, 1979; Hubermann, 1988, 1989)

Partem da hipótese de que há uma evolução de condutas e de atitudes do professor ao longo da carreira, evolução que provoca mudanças no modo como estes profissionais fazem e percebem o seu trabalho; tais modificações vão por vezes repercutir-se nos trabalhos e atitudes escolares dos alunos.

No entanto, a carreira de docente do ensino secundário tem-se caracterizado por algumas constantes ao longo das três últimas décadas.

As expectativas sociais, o conjunto de actividades a realizar nas escolas, a hierarquização de papéis na instituição, o leque das trajectórias no plano administrativo, a organização do trabalho e as normas têm-se mantido sem alterações significativas.

Estas constantes definem, em grande parte, os papéis a desempenhar dentro da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas análogas.

Admitindo-se que a "*socialização profissional*" (Brim & Wheeler, 1966; Rosenbaum, 1983, citados por Hubermann, 1989, p. 31) permanece relativamente estável, tal facto pode provocar semelhanças entre os indivíduos que escolhem e desempenham a mesma profissão.

No entanto, e tendo o cuidado de recusar um modelo linear e monolítico, preferindo antes falar em tendências centrais na carreira docente, Hubermann (op. cit.) caracteriza aquilo a que chamou de "*itinerários-tipo*" (p. 121).

Assim, fala a propósito de professores em início de carreira no desejo de fazerem partilhar os seus conhecimentos, na vontade de explicarem os conteúdos, em contactos positivos com os alunos, mas também, no caso daqueles que experimentam inícios difíceis, em problemas de autoridade, em constrangimentos e em relações formalizadas com o saber.

Os professores em fase adiantada de carreira apresentar-se-iam como mais prudentes quanto às mudanças de estrutura, como mais comedidos quanto às reformas e experiências pedagógicas, mais serenos e distanciados, mais conservadores nas suas atitudes, mas, simultaneamente, com percursos individuais mais divergentes.

Sanchez, Rosales, Cañedo & Conde (1994) que realizaram estudos sobre o discurso em sala de aula de professores em diferentes fases da carreira, comparando capacidades, conhecimentos e estratégias veiculados por esse

discurso, advertem, no entanto, para o facto de em nenhum momento do trabalho terem considerado que os professores em fase adiantada de carreira constituem "*um ideal a seguir*" (p. 54).

3. Discurso docente e aprendizagem dos alunos

A influência do discurso dos docentes na aprendizagem dos alunos tem vindo a ser cada vez mais reconhecida.

Para Edwards & Mercer (1988) as dificuldades no processo de ensino são atribuíveis mais ao modo como, mediante o discurso, se cria o conhecimento comum entre professor e alunos, e menos a confusão cognitiva por parte destes. Os malentendidos mais profundos acontecem devido às regras implícitas em cada tipo de discurso institucional.

A linguagem do professor constitui um dos materiais a partir do qual os alunos constroem modos de pensar.

De acordo com esta perspectiva, o trabalho de ensinar e de aprender pode entender-se como um processo comunicativo por meio do qual se conseguem os objectivos propostos, se elaboram experiências e se constrói conhecimento. Os constituintes desse processo são as concepções compartilhadas entre professores e alunos, concepções transmitidas quer pela linguagem, quer pela actividade conjunta. (Alemany, 1990).

4. Objectivos do estudo e hipóteses gerais

Trata-se de um estudo que tem como finalidade a produção de informação descritiva (Borg, 1983) para a compreensão do comportamento de docentes no ensino da escrita.

Optou-se pela análise de anotações e de comentários escritos de docentes em situação real de ensino da escrita por se pretender caracterizar aspectos do efectivo comportamento dos professores, usando, neste sentido, a descrição como meio indispensável para a interpretação e explicação dos factos encontrados e analisados (Pedro, 1994).

A razão desta opção tem a ver com o facto de serem contraditórios os dados de investigação sobre a relação entre o que se diz e o que se faz (Brown et al., 1983; Nisbet & Wilson, 1977; Raphael et al. 1989), a suspeita de discrepâncias entre as teorias implícitas dos docentes e as propostas dos Programas ou dos planos de estudos (Olson, 1981), e, igualmente, por se considerar que nem sempre é elevada a correspondência entre as crenças sustentadas pelos docentes e a sua conduta na sala de aula (Duffy, 1977, citado por Wittrock, 1986).

Embora existam relativamente poucos estudos sobre como evoluem ao longo do tempo a planificação, pensamentos e decisões interactivas, teorias e crenças dos professores, pensa-se que os docentes com mais experiência têm estruturas de conhecimento ou "*esquemas*" mais desenvolvidos do que os docentes não experientes (Clark & Peterson, 1986).

No entanto, os docentes que estão há mais anos na profissão caracterizam-se, nas suas tendências centrais, por um maior conservadorismo e por um maior comedimento em relação a reformas e experiências pedagógicas (Hubermann, 1985).

Mas pertencem também, segundo o mesmo autor, ao grupo que apresenta percursos individuais mais divergentes.

Como objectivos deste estudo pretende-se:

- . Produzir informação descritiva sobre o comportamento de docentes em situação de ensino da escrita.
- . Identificar as características funcionais do comportamento correctivo de docentes em fases diferentes de carreira.
- . Analisar o conteúdo e o funcionamento do discurso produzido por docentes em fases diferentes de carreira, na interacção com textos escritos pelos seus alunos.
- . Conhecer formas de actuação e concepções de escrita de professores em fases diferentes da carreira.

As hipóteses levantadas são as seguintes:

Hipótese 1

Os docentes em fase adiantada de carreira fazem um maior número de intervenções correctivas nos textos dos seus alunos do que os docentes em fase inicial de carreira.

Hipótese 2

Nos comentários aos textos escritos pelos alunos, os professores em fase adiantada de carreira explicitam mais instruções normativas e juízos avaliativos do que os professores em fase inicial de carreira.

Hipótese 3

Os comportamentos correctivos dos docentes em fases diferentes de carreira são qualitativamente diferentes: enquanto os docentes em fase adiantada de carreira apresentam um maior número de instruções de reescrita, os docentes em fase inicial de carreira explicitam um maior número de instruções de escrita textual.

Hipótese 4

Nos comentários aos textos dos alunos, o discurso dos docentes em fase inicial de carreira é menos directivo do que o discurso dos docentes em fase adiantada de carreira.

Os capítulos III, IV, V e VI incidirão pormenorizadamente sobre os objectivos e hipóteses, a metodologia adoptada, a análise dos resultados e sua interpretação.

Apresentam-se, por último, conclusões do trabalho e breves considerações quanto a implicações de ordem pedagógica.

CAPÍTULO I

EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ESCRITA

Procedeu-se à análise da evolução histórica das concepções do ensino da escrita explicitadas em textos curriculares destinados a alunos com cerca de doze, treze anos.

Para tal, levantaram-se referências à escrita presentes em textos programáticos aprovados desde a Reforma de Estudos de 1936, até aos programas da mais recente Reforma, aprovados em 1991.

1. Escrita e aprendizagem da língua

O problema da escrita, ou da linguagem "*fixada*", tornada permanente através de actos que em determinadas civilizações constituíram rituais constituiu, desde muito cedo, objecto de reflexão. (Buescu, 1983)

João de Barros, em 1540, (citado por Buescu, 1983) afirma no Prólogo das Décadas, I, a propósito do surgimento da escrita: "*O qual artificio, pero que a invenção dele se dê a diversos autores, mais parece por Deus inspirado que inventado por algum humano intendmento; (...) assim quis (Deus) que, mediante os caracteres das letras de que usamos, dispostas na ordem significativa da valia que cada nação deu ao seu alfabeto, a vista, objecto receptivo destes caracteres, mediante eles, formasse a essência das cousas e os racionais conceitos, ao modo de como a fala em seu officio os denuncia*" (p. 1).

Para Duarte Nunes de Leão (1576) autor da primeira Ortografia da Língua Portuguesa, Reduzida a Artes e Preceitos, "*uma das mais aparentes vantagens que os homens fazem aos brutos animais é a fala e as palavras com que uns a outros exprimem os seus conceitos: E assim como os*

homens nisso excedem aos brutos, tanto entre si uns dos outros se avantajam, quanto na polícia e arte das palavras mostram ser superiores.

Estas (a polícia e a arte das palavras) são o toque em que se vê o valor das pessoas, e a diferença que há, do nobre ao plebeu, do avisado ao indiscreto e do vicioso ao bem instituído." (p. 43)

Para este gramático o cuidado na "polícia" (p. 43), (cumprimento de regras) e arte das palavras dá testemunho de estatuto social e mesmo de carácter moral.

Perspectiva sociolinguística "*avant la lettre*", as classes são diferentes pelo domínio da fala e da escrita.

Mais adiante acrescenta, referindo-se à "*quanta diligência (punham) os Antigos na arte de seu escrever*" (p. 44):

"Por tamanha falta tinham o erro de ua só letra, que se conta de Augusto César que sendo um Príncipe tão clemente, privou do ofício a um legado consular por lhe escrever em ua carta um icsi por um ipsi." (p. 44). E acrescenta, já então preocupado: "O que se agora el-rei Nosso Senhor fizesse, hei medo que muitos ficássemos sem ofício." (p. 44)

Segundo Nunes de Leão (op. cit.) "*quem mal escreve, ignora o fundamento do que escreve*" (p. 45).

Escrever confunde-se com ortografar e ortografar com "*bem escrever*":

"Ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras. E diz-se de orthos, que quer dizer direito, e grapho, escrevo, como se disséssemos ciência de diretamente escrever". (p. 49)

Os títulos das três primeiras obras gramaticais surgidas em Portugal no século XVI, Gramática da lingoagem portuguesa de Fernão de Oliveira, edição de 1536; Gramática da Lingua Portuguesa de João de Barros, edição de 1540 e Orthografia da Lingoa Portuguesa de Duarte Nunes de Leão, editada em 1576 dão já testemunho da consciência linguística crescente nos países de línguas românicas.

A defesa da língua vulgar, no caso, a língua portuguesa, contrapôs-se ao ensino do latim, que, no entanto, se manteve como língua de escolaridade entre nós até meados do século XVIII.

Os livros e os apontamentos eram escritos em latim, a comunicação oral dos mestres em latim, a língua exclusivamente falada pelos alunos nas aulas, o latim. A língua pátria era estudada através do latim, servindo as versões e retroversões latinas de pretexto para o ensino.(Carvalho, R. 1986)

A aprendizagem da língua portuguesa fazia-se nas Escolas de aprender a ler ou no quadro da cadeira de Latim, como aprendizagem preparatória. Nos níveis posteriores ao inicial, a língua veicular era ainda predominantemente, a latina e também por isso, ela ocupava um lugar determinante na aprendizagem linguística (Castro, 1990).

A perspectiva pedagógica da Congregação do Oratório que sucede à dos Jesuítas, institui o uso do Português como língua veicular no ensino.

Em "*O verdadeiro Método de Estudar*", (1746) Luís António Verney propõe para todos os colégios e universidades públicas o ensino da Língua Portuguesa, através da Gramática, estudando-se primeiro "*as oito partes da Oração*" (p. 32), depois as "*regras mais principais da Sintaxe*" (p. 32) e "*a boa Ortografia e Pontuação*." (p. 32)

Um segundo ano de Gramática da língua deveria assentar no estudo da ortografia e da quantidade das sílabas.

As actividades escritas implicadas nesta proposta são os exercícios de tradução e de composição.

Embora continuando a servir o ensino do latim, a língua materna vai tendo cada vez mais espaço nas escolas, como se vê neste objectivo do currículo proposto por Ribeiro Sanches (1760) para o Colégio dos Nobres:

"Saber escrever a sua língua com propriedade pois sabendo--se a língua por princípios e não por mero instinto e hábito, se costuma a falar e a escrever com pureza."
(Carvalho, R. 1986, p. 440)

A evolução da língua acontece ao longo dos tempos, de acordo com leis de acaso e de necessidade e devido a causas diversas que têm a ver, nomeadamente, com a história social e política. (Catach, 1994).

Em França, segundo esta autora, a língua comum escrita fixou-se, progressivamente, em detrimento dos mais diversificados dialectos orais por força da realeza centralizadora.

Em pleno século XVI, escritores da Pléiade, como Ronsard ou Du Baïf rebelaram-se contra os escribas, criando uma ortografia própria para a declamação dos seus poemas com acompanhamento musical.

No século XVII muitos escritores usaram ortografia moderna. Porém, Colberg e Luis XIV impuseram a ortografia antiga.

Estas lutas prolongaram-se até ao século XIX.

Quando o livro se torna omnipresente, a escola laica e obrigatória sacraliza a boa ortografia, ou seja, aquela que se foi obrigado a escolher como norma. A partir de então, as mais importantes oficinas de imprensa, na defesa dos seus grandes interesses económicos, passam a ferozes opositoras de qualquer mudança ortográfica.

2. Concepções de escrita nos curriculos portugueses

Acontecem em Portugal, alterações curriculares sucessivas no século XIX.

Em 1863 o plano de estudos de língua proposto é detalhado: Gramática e Língua Portuguesa, Oratória Poética e Literatura Clássica, especialmente a Portuguesa.

Na primeira disciplina inclui-se gramática portuguesa, leitura e análise gramatical de prosadores e de poetas, exercícios de construção.

A segunda inclui recitação de prosadores e de poetas portugueses, análise filológica, exercícios de redacção portuguesa, exercícios de composição e declamação e literatura clássica, especialmente a portuguesa.

Na Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza de Jerónimo Soares Barbosa, editada em 1782, a gramática é entendida como a arte que ensina a pronunciar, *escrever* e falar correctamente qualquer língua .

Porém, todas estas propostas não bastam para dar coerência à instrução secundária da língua, que tal como o restante currículo, não possui orientações pedagógicas credíveis.

Para os primeiros republicanos, a preocupação imediata foi a reforma do ensino primário o que se compreende pela necessidade ingente de alfabetizar grandes massas da população.(Pulido Valente, J. 1973)

O currículo do ensino secundário é reestruturado pelos Governos da Ditadura Nacional.

Em 1930, pelo Dec.-Lei nº 18779 de 26 de Agosto, explicita-se a necessidade de "*melhorar nos liceus o ensino das humanidades e nomeadamente, o da língua portuguesa.*" devido sobretudo às "*deficiências com que os nossos alunos saem no respeitante à sua cultura humanística e até no que respeita ao uso, oral e escrito da própria língua.*"

Em 1936 dá-se a primeira reestruturação do ensino secundário durante o Estado Novo.

A Reforma dos Estudos (no ensino secundário) e respectivos programas institui-se pelos Decretos Lei 27084 e 27085 de Outubro de 1936.

Neste último, apresentam-se os programas.

Passo a referir o texto programático do 1º Ciclo de Português, 1º ano e apenas no que respeita a actividades escritas:

"Rudimentos de Fonética

Ortografia: regras fundamentais da ortografia oficial

Conhecimento prático elementar da morfologia

Aquisição do vocabulário

Rudimentos de análise lógica e gramatical."

A propósito destes rudimentos determinam-se:

"Exercícios escritos semanais: ditado; reprodução de assuntos lidos; resumos; redacções sobre assuntos bem conhecidos dos alunos; exercícios de composição com intuito gramatical. Lições de apuramento em forma de questionário". (p. 32)

No 2º ano referem-se

"Exercícios semanais, como no ano precedente". (p. 33)

No 3º ano

"Exercícios escritos, pelo menos quinzenais: reprodução de assuntos lidos; redacções frequentes sobre assuntos conhecidos dos alunos; resumos; exercícios de composição com intuito gramatical; análise lógica e gramatical. Lições de apuramento, em forma de questionário." (p. 34)

A escrita serve para a reprodução dos textos que o professor entende ditar, para a reprodução de textos que o aluno leu ou para este relatar acontecimentos ou situações que conhece.

Serve para se ensinar e aprender gramática, para se exercitar a análise lógica e, finalmente, mas não menos importante, para se testar, se "apurar" (p. 34) pela resposta a questionários, a compreensão na leitura.

Assume-se nesta primeira grande reforma da educação do Estado Novo que "o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos professores" (Dec. Lei 27084, p. 4).

E, concretamente, a propósito da aprendizagem da língua portuguesa, afirma-se:

"Far-se-á compreender ao aluno que o sentimento nacional da grandeza da Pátria está íntima e indissoluvelmente ligado à nossa tradição colonial. É indispensável atrair a sua atenção para as condições de vida e progresso do Império Colonial Português pela leitura e exercícios de

redacção sobre assuntos coloniais mais importantes e adequados ao seu estado de adiantamento." (p. 35, Dec.-Lei nº 27085).

Para além das referências explícitas aos temas do ideário nacionalista-colonialista sobre os quais a escola deveria promover escrita, o legislador adianta outras considerações pedagógicodidácticas: para escrever, o aluno deverá ser exposto

"à observação ordenada, clara e precisa dos dados da percepção oferecidos pela análise de assunto familiar e sugestivo que seja picturalmente tratado em qualquer quadro, estampa, desenho ou gravura, de preferência policrómica, observação que será traduzida sincronicamente, por extensão verbal, em frases correctas e completas." (p. 36).

Na perspectiva sensualista-empirista aqui explicitada, o conhecimento é adquirido pelos sentidos e decalcado na mente concebida como "*tabula rasa*".

O modelo caracterizador das relações sujeito-objecto é unidireccional, ou seja, a interferência do objecto sobre o sujeito é determinante. O sujeito é passivo, sendo a actividade propriedade do objecto.

Para o autor do programa, a língua escrita, ou seja, a tradução sincrónica daquilo que se observa, em frases correctas e completas, advém da qualidade do observado (no caso, assunto familiar e sugestivo tratado

pictoricamente e de preferência colorido) e da qualidade da observação (ordenada, clara e precisa).

Ainda neste texto programático compete ao professor:

"fornecer o plano ou esquema de observação, (...) guiar discretamente a percepção dos alunos, para educar a sua visão interpretativa (...). Tais exercícios podem ser alternados com outros em que o trabalho de construção mental das séries perceptivas e a respectiva tradução em linguagem escrita seja condicionada pelo senso auditivo."
(p. 37)

A reprodução de trechos literários, as descrições, os relatos e outros escritos devem ser aproveitados para *"industrializar os alunos na técnica das impressões sensoriais e perceptivas e da sua tradução em forma gramatical clara, correcta e na medida do possível, artística."* (p. 37)

A organização metódica das impressões permite, pelo processo da tradução, uma escrita (designada por *forma gramatical*) com qualidades equivalentes: clareza e correcção.

Vai-se até mais longe, porque se admite que o contacto com trechos literários pode mesmo desenvolver nos alunos a qualidade da escrita artística.

2.1. *Função do conceito de tradução no processo da escrita*

É o processo de traduzir que actualiza as impressões em linguagem não só gramaticalmente exacta, como ainda criativa, ou seja, à maneira do texto literário, seu modelo.

Recorde-se que a tradução funcionara, durante séculos, na didáctica do latim, como o operador central, como o revelador do conhecimento: era este processo que permitia o saber desejado e a obter pela escola, dos textos dos bons autores.

O conhecimento gramatical da língua latina (assente a partir do Renascimento no conhecimento gramatical da língua materna) permitia a tradução, que constituía o revelador do ocultado.

Mas desde a Idade Média que o problema da tradução enquanto factor de enriquecimento da língua, se constituíra como tema de debate e como campo de exercício académico.

João de Barros (citado por Buescu, 1984) afirma:

"Em nossos tempos, com ajuda da impressam, deu-se tanto a gente castelhana e italiana e francesa às treladações latinas, usurpando vocábulos, que os fez mais elegantes que foram ora há cinquenta anos. Este exercício, se o nós usáramos já tivéremos conquistada a língua latina, como temos África e Ásia, à conquista das quais nos mais demos que às treladações latinas." (p. 41).

Tradução, derivado do latim *traductione* significa *travessia, acto de ser levado em triunfo*, segundo o Dicionário Etimológico de José Pedro Machado. *Tradutor* é *aquele que conduz além, o que transfere*.

O "*exercício*" de apropriação da língua latina surge aos olhos dos primeiros gramáticos como elemento de ampliação linguística e conceptual, e, embora sujeita a polémica, a operação de tradução não deixa de ser entendida como meio de enobrecer a língua tornando-a um instrumento total de comunicação capaz de veicular todas as mensagens. (Buescu, 1984)

É este mecanismo de transposição, de transladação pela escrita dos conceitos do latim para o português, que aproxima o estatuto da escrita do estatuto de uma língua não falada .

Para Coulmas (1983), citado por Kato (1987), a escrita parece ter, na linguística moderna, o papel que o latim teve na linguística tradicional.

Por analogia, a escrita passa a designar a passagem dos conceitos, do pensamento, para a forma gramatical.

Na visão comportamentalista de Zoellner (1969), o ensino da composição e da retórica foram dominados pelo que designa de "*metáfora instrumental*" e que consiste na afirmação de que a palavra escrita é o pensamento no papel.

Tal metáfora faz equivaler o acto de pensar ao acto de escrever, no sentido em que a torrente de escrita "*simboliza*" quer a expressão da fala, quer o pensamento que a gera.

No programa de Português de 1936, tradução significa a passagem, a travessia do material não linguístico ("*impressões sensoriais e perceptivas*") para as formas gramaticalmente correctas. Ou designa o percurso da "*observação que será traduzida sincronicamente, por extensão verbal, em frases correctas e completas.*" (p. 37).

Experimentando processos de integração dos elementos da análise sensorial em representações globais e sintéticas, os alunos traduzem-nos em "*formas redaccionais*".(p. 38)

Para isso precisam de estimulação.

Beaugrande, (1982) comentando a influência do behaviorismo nas teorias da linguagem, afirma:

"Na perspectiva de Bloomfield (1933), um ser humano é "estimulado" por um acontecimento do meio que o rodeia e "responde" com uma frase: esta resposta "estimula" outro ser humano a responder com uma réplica e assim a comunicação se encontra em pleno movimento (como um jogo de ténis)". (p. 213).

Em conformidade com este olhar, o texto programático de 1936 afirma que dado que "*a inteligência dos alunos é mais reactiva do que espontânea*", torna-se necessário "*provê-la de abundantes motivos de excitação, sempre ordenada, para que a imitação das formas de pensamento e expressão se mantenha inalteravelmente dentro dos limites da correcção.*"(p. 38)

Limites que o estudo da gramática há-de balizar.

O percurso da tarefa de redacção é o da observação (sob esquema de observação fornecido pelo professor ao aluno), descrição oral pelo observador, descrição escrita, narração ou comentário.

A linguagem escrita é tradução de "*séries perceptivas*" e de "*representações globais*", é "*expressão do pensamento*".(p. 38)

A explicação de texto constitui o trabalho fulcral da aula de língua portuguesa. Através dela se promove a cultura do espírito:

"Os textos são (...) de matéria real e essencialmente moral, com acentuado predomínio dos assuntos portugueses."
(p.35)

A análise gramatical e lógica será o guia do aluno na

"inteligência dos trechos." (p. 35)

O ensino da ortografia merece no Programa dois parágrafos explicitando--se que para a sua eficácia, o professor deve intervir com "*as indispensáveis explicações*" (p. 36)

A pontuação

"deve ensinar-se (...) pela reflexão frequentemente desperta, quer a propósito das leituras, quer na correcção de redacções e nos exercícios de ditado." (p. 36)

2.2. *Em pleno Estado Novo, o programa de Língua, História, Pátria*

Pelo Decreto Lei 36507 de 17 de Set. de 1947 é aprovado o Estatuto do Ensino Liceal e com ele a necessidade de remodelação dos programas.

Segundo os termos do Dec.-Lei 37112 que aprova os novos programas do Ensino Liceal, constituem finalidades do ensino da disciplina agora chamada Língua e História Pátria:

"Educar o aluno na inteligência e uso corrente da linguagem

. Desenvolver a recta formação da sua personalidade de homem e de Português." (p. 16)

As propostas de actividades em sala de aula são idênticas às do Programa de 1936, mas nas observações, no entanto, já se faz questão de referir o conceito de pedagogia activa.

Após a explicitação das finalidades, abre-se um excuroso intitulado *A actividade na Escola* em que se afirma, nomeadamente

"Tanto a nova consciência de experiências passadas como as aquisições realizadas agora, terão de ser resultado da reflexão sobre actos, observações, impressões, em que o aluno seja figurante exclusivo ou participante por esforço heurístico. Importa por isso manter sempre vivo e progressivamente fecundo o jogo dos mecanismos mentais e dos estímulos afectivos por intermédio de exercícios frequentes, (...)" (p. 16)

Concretamente em relação à escrita, para além dos exercícios de ditado (os de "*verificação ou exame*", que devem ser mais raros e os "*construtivos*", preparados na aula e em casa, tal como já fora referido no Programa de 36), os exercícios de redacção

"devem ser de carácter concreto e susceptíveis de despertar interesse para as respectivas idades e ambientes". (p. 18)

Desaparece a referência à "*metódica aprendizagem*" da redacção, ao acto de se "*industrializar os alunos na técnica de organização metódica (...) das impressões*", embora o processo seja ainda, na sala de aula, o da "*observação ordenada, clara e precisa dos dados de percepção oferecidos pela análise de assunto familiar e sugestivo que seja picturalmente tratado em qualquer quadro, estampa, desenho ou gravura de preferência policrómica.*" (p. 18)

O período termina aqui, desaparecendo do texto, a referência à "*tradução por expressão verbal em frases concretas*" do Programa anterior.

O programador de 1947 preocupa-se em sugerir estratégias.

Para a preparação dos alunos em expressão escrita, pode-se começar por exercícios "*na pedra onde se irão revelando possibilidades e aptidões, e insuflando confiança.*" (p. 19)

O professor é aquele que "*fornece o plano ou o esquema de observação*" (tal como no Programa de 1936) mas deverá estar aberto a "*estimular a iniciativa dos mais curiosos, aproveitando qualquer sugestão aceitável provinda do auditório.*" (p. 19)

Há uma inflexão para a consideração da "*experiência*" dos alunos, que constituem, no entanto, "*o auditório*", certamente o conjunto daqueles que ouvem as opiniões do professor.

O comentário deste deverá incidir sobre os melhores textos que podem servir de modelo, "*sem deixar de animar o esforço dos que, embora com escasso rendimento, tenham permitido suspeitar algumas faculdades pessoais.*" (p. 19)

Mantém-se a antiga concepção de escrita a partir de modelos, só que, surge agora explicitado no texto curricular que, modelos, não são apenas os textos de autores consagrados, mas também podem servir como tal os textos dos próprios alunos.

Constitui tarefa do professor motivar aqueles que, embora manifestando "*escasso rendimento*" (significará tal expressão apresentar uma escrita com incorrecções?), deixam adivinhar "*faculdades pessoais*" (quererá tal expressão significar que poderão vir a escrever bem?).

O legislador não refere o acto de escrita ou a aprendizagem da escrita de textos pelos alunos; o seu discurso ocupa-se com a avaliação ("*rendimento*") e com a consideração de competências individuais não discriminadas.

E porque "*a criança escreve como pensa e a redacção infantil obedece a padrões psicológicos muito diferentes dos que são próprios dos adultos (...) o que é preciso é estimular o desenvolvimento mental e procurar que nele se reflectam, gradualmente, os progressos dos alunos.*" (p. 19)

2.3. *Do conceito de tradução ao conceito de expressão*

No Programa de 1947 cabe ao professor, não já "*industrializar os alunos para a tradução linguística das impressões*" como no Programa de 1936, mas "*habitua-los à expressão viva, clara, sugestiva, em forma gramaticalmente correcta e na medida do possível, elegante.*" (p. 20)

Industrializar para a tradução e habituar à expressão são enunciados que parecem corresponder a dois conceitos diferentes de ensino da escrita.

Industrializar consiste, segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa de José Pedro Machado, em "*empregar a sua indústria especialmente em indicar, ensinar, mostrar, aconselhar*". *Industrializar para a tradução linguística das impressões* assenta, predominantemente, nas instruções (do professor aos alunos) de transposição para a fala de algo que não possui natureza verbal.

Habituar supõe a progressiva aquisição da escrita pela frequência da sua prática (presume-se que por parte do aluno, embora seja legítima a leitura de que se trate de frequência de contacto do aluno com textos já escritos, dada a ambiguidade do enunciado).

Habituar à expressão supõe a experimentação, a aprendizagem, mais do que o ensino, se bem que as tentativas bem e mal sucedidas que toda a experimentação envolve não estejam previstas: o legislador considera que a expressão deve não só ser *viva, clara e sugestiva*, mas ainda ser *em forma gramaticalmente correcta* e, prossegue modalizando, *na medida do possível, elegante*.

Na medida do possível para quem? Para o aluno que deve habituar-se à expressão assim caracterizada? Mas habituar-se quando? Não deveria a escola funcionar para o aluno como o espaço da experimentação permanente? Não é a correcção gramatical um processo em incessante aquisição? E que se deveria entender no texto curricular por expressão *elegante* ?

No discurso de didáctica da língua portuguesa vêm coabitando, até este momento, os dois conceitos *tradução* e *expressão*: da tradução do latim para o português dos primeiros tempos, à tradução do pensamento em língua ou expressão.

Bakhtine (1977), na sua reflexão acerca da que considerou a primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, designada por ele de subjectivismo individualista, afirma:

"O romantismo foi, em larga medida, uma reacção contra a palavra estrangeira e o domínio que esta exerceu sobre as categorias do pensamento. O romantismo constituiu, nitidamente, uma reacção contra a última recidiva da palavra estrangeira (o latim) para exercer o seu domínio cultural, uma reacção contra as épocas do renascimento e do classicismo." (p. 120)

Reflectindo sobre o primado da expressão na perspectiva subjectivista individualista própria do romantismo, afirma que os seus representantes abordaram a língua *"do ponto de vista do próprio locutor, exprimindo o seu próprio pensamento, que provém do interior"* (Bakhtine, 1977, p. 121)

Segundo este olhar, a enunciação-monólogo constitui um acto puramente individual, uma expressão da consciência individual, das suas finalidades, intenções, impulsos criadores e gostos. Todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior:

"O que é exterior não constitui senão o material passivo daquilo que está no interior. No essencial, a expressão constrói-se no interior; a exteriorização pela expressão constitui a tradução do que está no interior." (p. 122).

Para designar a transição do interior para o exterior Bakhtine (op. cit.) utiliza o conceito de tradução.

A metáfora da deslocação, da passagem dos conteúdos mentais, permanece.

Zoellner (1969) já alertara para o facto de que se tende, no ensino das línguas, a agir como se as metáforas fossem factos.

No ensino da composição e da retórica a primeira metáfora que este autor identifica é a de que *"a escrita é pensamento no papel"* (p. 269), *"a escrita é expressão do pensamento"* (p. 270).

Segundo tal metáfora, se o professor conseguir que o aluno pense com clareza, a consequência disso é a de que o aluno escreverá com clareza.

Recordem-se os termos utilizados pelo legislador curricular em 1947 e retomados *ipsis verbis* em 1955: *"expressão clara"* e *"na medida do possível, elegante."*

Nas recomendações para o 2º Ciclo (3º, 4º e 5º anos) o texto programático refere que "*o maior desenvolvimento somático e mental do aluno permite que as finalidades específicas do ensino deste ciclo sejam:*

- . *Levar o aluno a conhecer e exercitar mais profundamente a arte de falar e escrever em Língua Portuguesa*
- . *Desenvolver as suas faculdades de crítica e de criação no domínio da estética literária*
- . *Criar nele a admiração pelo valor e a beleza dos nossos escritores"* (p. 24)

Afirma-se, inclusivamente, que "*depois dos doze anos já não é tanto a atitude irrequieta como a tendência para o devaneio que é preciso combater"*. (p. 25)

As redacções deverão constituir actividade principal dos alunos, de acordo com "*os interesses espirituais e sociais"* (p. 25) que despontam.

E porque "*a crise da idade produz frequentemente inibições que paralisam a iniciativa ou transtornos mentais que indisciplinam o trabalho (...) tem de valer ao jovem a presença amiga e animadora do professor, com o auxílio dos modelos oferecidos na selecta de textos"* (p. 27)

Confirma-se, neste excurso, a perspectiva dos anos quarenta sobre a adolescência como tempestade e stress, "*Storm and Stress"* título da reputada obra de Stanley Hall, surgida em 1941. Nela se analisa pela primeira vez do ponto de vista psicológico este período do desenvolvimento: os adolescentes são vistos como prestes a cair no

conflito e no descontrole, em situações de instabilidade, de arrebatamento e entusiasmo, submetidos à lei dos contrários.

Para este autor, segundo Claes (1985), a adolescência reproduz o período de tumulto que na história da humanidade teria precedido o aparecimento da civilização.

Sugere-se no Programa de 1947 que o professor, perante as contradições geradas pela crise da idade seja o aliado benévolo e o estímulo para o trabalho que, progressivamente, libertará os alunos de "*inibições*" ou de "*transtornos mentais*" (p. 27)

Os valores de heroicidade, honestidade, perseverança, sempre presentes nos textos literários seleccionados para leitura e análise na escola, apoiarão os professores em tal tarefa.

A estes também cabe assinalar "*as sugestões que podem revelar o aluno a si próprio, aplanar-lhe os trilhos e criar-lhe estímulos novos*". (p. 27)

A perspectiva da escrita como expressão (Faigley, 1986) pressupõe que o desenvolvimento da escrita pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dado que produz pessoas mais integradas psicologicamente.

Este é um dos laços que se podem estabelecer entre uma perspectiva tradicional e uma perspectiva contemporânea do ensino da escrita.

O programa de 1955 repete o de 1947, pelo que, até à criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), durante cerca de vinte anos, o

discurso institucional sobre o ensino da Língua Materna e, no caso em análise, sobre as concepções e o ensino da escrita, se manteve.

O ensino da redacção, assim chamado, continua a fundamentar-se na imitação (ou na inspiração) dos autores literários e na aprendizagem sistemática da gramática e do vocabulário, como se se continuasse a tratar de uma língua morta ou estrangeira.

Mantém-se a explicitação da preocupação que os professores e os alunos devem ter quanto à correcção ortográfica.

Trata-se de uma pedagogia da língua instituída pela leitura e pela interpretação de textos escolhidos como modelo (geralmente textos literários). A escrita acontece por estimulação do professor, de textos de autor ou por observação do meio circundante sendo que o domínio de conhecimentos analíticos como a gramática e o vocabulário seria determinante para a boa redacção.

Mas desde há mais de um século e não apenas em Portugal, pedagogos e textos curriculares apresentam argumentos na defesa de um maior lugar dado ao ensino da escrita, opondo-se ao predominante ensino da leitura da literatura.

Nos currículos americanos, em final do século XIX e princípio do século XX, *composição* representava, como na Europa, um termo genérico para a instrução em retórica e para o bom uso e correcção da língua entendida como norma. Defendia-se mesmo uma particular penalização para termos e expressões incomuns utilizados por populações diversificadas e heterogéneas (Foster, 1992).

Applebee, citado por Foster (1992), refere que no início do século, a escrita, na escola e nos liceus americanos (tal como vimos para os currículos portugueses), era ensinada como um elemento e um instrumento para o estudo da cultura literária. Posteriormente, a composição passou a ser encarada como servindo para exprimir pensamentos correntes com clareza razoável.

Foi por influência de Dewey que os autores de currículos começaram a acentuar o papel da escrita no desenvolvimento dos alunos.

Na conferência de Dartmouth (1966) que reuniu investigadores ingleses e americanos, ao defender-se o domínio de competências linguísticas como desencadeadoras de autoconhecimento, Britton, entre outros, defende a necessidade do uso da função expressiva da linguagem na escola.

As práticas tradicionais da escrita como instrumento de instrução retórica começaram, finalmente, a ser postas em causa.

Numa breve análise da evolução do desenho curricular e da programação em Espanha, Román & Díez (1994) afirmam que, num primeiro momento que vai até ao fim da década de sessenta, o modelo de professor subjacente aos currículos é o de explicador de conteúdos e de conceitos.

A didáctica das disciplinas assenta predominantemente na intuição e num conjunto de receitas que oscilam entre as perspectivas filosóficas (no caso dos Programas de Português analisados, essas perspectivas são também de cariz político) e as indicações práticas. Os valores, as capacidades e os processos de aprendizagem fazem parte do currículo oculto.

2. 4. *Ensino da Língua Portuguesa na Reforma Veiga Simão*

Só em 1968 surge em Portugal, um novo plano de estudos decorrente das transformações operadas no sistema educativo iniciadas pelo ministro da Educação Galvão Teles e continuadas pela Reforma Educativa de Veiga Simão.

Tal plano inserto no Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em Portugal, (Dec. 48572 de 9 de Setembro de 1968), organizava-se em cinco conjuntos lectivos, o primeiro dos quais era constituído por "*Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Moral e Religião*".

Os Programas destinados a serem ensaiados a partir de Outubro de 1972 em alguns estabelecimentos de ensino pretendiam, na perspectiva da orientação escolar "*propiciar aos alunos, com a ajuda da observação atenta e continuada dos professores, a possibilidade de se encontrarem a si mesmos. Parece essencial para o efeito, assegurar na escola, condições institucionais e pedagógico-didácticas favoráveis à revelação das atitudes, dos interesses e das aptidões de cada aluno, bem como da sua configuração tipológica pessoal*" (p. 11)

A concepção mentalista da língua como representação do pensamento a que correspondiam estratégias de imitação, pelos alunos, dos textos literários é substituída pela concepção da língua como *instrumento de comunicação*.

O esquema programático da disciplina de Português era o seguinte:

- "1. Leitura de textos*
- 2. Exploração de textos*
- 3. Actividades de expressão"*

Nestas consideraram-se

- "3.1. a Elocução*
- 3.2. o Registo (planos de textos, apontamentos, fichas de leitura)*
- 3.3. o Reconto e Resumo. O sumário*
- 3.4. a Composição"*

Quanto a esta, o Programa reconhece que sendo a composição *"a mais complexa das actividades de expressão, é a que melhor traduz a personalidade, o mundo interior do aluno e as suas relações com o ambiente, e a que melhor reflecte o progresso que ele tenha alcançado através de todas as outras actividades orais ou escritas"* (p. 36).

Deve por isso ser exercitada frequentemente, o que no dizer do legislador se traduz (tal como em propostas nos textos programáticos anteriores) afinal, e apenas, por uma hora quinzenal.

Sugerem-se três tipos de composições: a dirigida, a sugerida e a livre, *"a que melhor oportunidade dá ao aluno de ser ele mesmo, pela total liberdade na escolha do tema e técnica"* (p. 37).

E acrescenta-se: "*Aos trabalhos que se realizam em determinado tempo de aula, juntar-se-ão os que o aluno fará em maior liberdade ainda, escolhendo o momento da sua elaboração*" (p. 37).

Pela primeira vez, nos currículos portugueses, se admite e incentiva a realização de uma escrita aqui chamada de "*composição livre*" que se aproxima, por algumas características da sua realização, do texto livre que Freinet (1947) instituíra.

Refere-se neste programa, a importância da correcção dos textos, assente nos seguintes princípios:

"- o respeito pelo trabalho do aluno

- a consciência de que não deve exigir-se perfeição desfasada do nível do aluno

- uma atitude construtiva

- a atenção às exigências fundamentais de ordenação lógica, correcção sintáctica e propriedade vocabular

- a preferência pela autocorreção (através de correcção colectiva de trabalho anónimo policopiado, comentários críticos de dois ou três trabalhos de nível diferente, etc.)".

(p. 38)

O estudo-revisão da ortografia acontecerá em situação, a propósito de erros cometidos ou de dúvidas surgidas.

E porque os alunos devem encontrar, com prazer, a utilidade imediata do que se aprende, organizarão, na turma, com o professor, palestras,

pequenas representações dramáticas, comentários, poesias, trabalhos relacionados com visitas de estudo, jornalismo.

A expressão escrita pessoal, a aprendizagem de técnicas de escrita variadas, a iniciativa do aluno na escolha do momento e do tema dos textos, o sentido social para as actividades e aprendizagens escolares, o estudo em situação das características da língua, a prática da autocorreção, surgem, pela primeira vez, num Programa que viria a ter uma vida curta (dado que foi interrompido após o 25 de Abril de 1974) e restrita (porque se encontrava à data, em fase experimental apenas em algumas escolas).

Vilela (1994) valoriza, neste Programa, *"no que diz respeito à pedagogia da escrita, a referência explícita à necessidade da prática da escrita, a diversos tipos de exercícios e ao faseamento do processo da escrita (preparação, realização e correção)"* (p. 64). Critica, porém, *"o artificialismo das situações de produção - o aluno escreve para ser avaliado -, o facto de a "composição" ser um ponto de chegada e a imprecisão e subjectividade do conjunto de nótulas que orientam quer esta tarefa quer a autocorreção."* (p. 64)

O programa de 1975 do então criado Ensino Unificado apresenta como primeiro objectivo geral *"Desenvolver a capacidade de comunicação pelo domínio progressivo da Língua Portuguesa"* (p. 11).

O conceito de *"expressão"* enraizado nas virtudes românticas da liberdade de imaginação e da criatividade e que permitia que cada um afirmasse a sua individualidade e resistisse às convenções (Foster, 1992), é agora substituído pelo de *"comunicação"*.

O paradigma da comunicabilidade institui-se, segundo Armengaud (1985), com Wittgenstein. Para este último, surge como aberrante a ideia do pensamento como qualquer coisa de interior ao sujeito, qualquer coisa que seria preciso traduzir em palavras para exteriorizar.

O pensamento não existe de um lado e a linguagem de outro: antes se geram mutuamente, são indissociáveis.

Também não existe uma linguagem própria a cada indivíduo, uma "*linguagem privada*", traduzida em linguagem pública: a linguagem é constitutivamente pública. Falar, é seguir regras e tal não é possível senão como uma actividade publicamente controlada, no exercício da comunicação.

Assiste-se, progressivamente, à substituição do paradigma da expressividade, pelo da comunicabilidade.

De modo radical Bakhtine (1977/1929) afirmara já:

"A teoria da expressão que serve de fundamento à primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico é radicalmente falsa. A actividade mental - o conteúdo a exprimir e a sua objectivação externa - são criados (...) a partir de um único e mesmo material, dado que não existe actividade mental sem expressão semiótica. Por conseguinte, é preciso eliminar o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Para além disto, o centro organizador e formador não se situa no interior, isto é, no código dos signos interiores, mas

antes no exterior. Não é a actividade mental que organiza a expressão, mas pelo contrário, é a expressão que organiza a actividade mental, que a modela e determina a sua orientação." (p. 122)

O autor vai mais longe do que Wittgenstein que considerara a fala como uma actividade publicamente controlada no exercício da comunicação, ao afirmar radicalmente:

" Qualquer palavra apresenta duas faces. É tão determinada pelo facto de proceder de alguém, como pelo facto de ser dirigida a alguém. Constitui precisamente o produto da interacção entre o locutor e o auditor. Qualquer palavra serve de expressão a um por relação com o outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, ou seja, em última análise, perante a colectividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro" (Bakhtine, 1929, p. 124).

As alterações políticas desencadeadas em 25 de Abril de 1974 ocasionam, obviamente, revisões curriculares.

O programa de Português de 1975 assume uma perspectiva pragmática entendida como a relação de um elemento linguístico com os seus geradores, usuários e receptores, na situação comunicativa. (Dressler, 1972, citado por Lewandovsky, 1982).

Trata-se de uma proposta pedagógica inteiramente nova em relação aos anteriores curriculos de língua e que consiste na "*participação efectiva do*

aluno na execução do programa, com o conhecimento da finalidade e da razão de ser das tarefas a realizar".(p.11)

Ou seja, entende-se que o trabalho dos alunos será tanto mais motivado quanto mais implicados estes estiverem nos objectivos e na funcionalidade das tarefas.

Dewey afirmara já em 1938: "*O verdadeiro método pedagógico consiste primeiro em tornarmo-nos inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, em desenvolvermos estas sugestões de base de tal forma que elas se transformem num plano ou num projecto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo. Por outras palavras, o plano é um empreendimento cooperativo (...). O ponto essencial a reter é que o projecto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada.*" (citado por Leite & Malpique, 1990, p. 15).

Para Ausubel, Novak & Hanesian (1978), Novak (1982), um dos princípios fundamentais da aprendizagem consiste em assegurar-se a construção de aprendizagens significativas, ou seja, a construção de novos significados a partir daquilo que o aluno já conhece. Para tal, deve, por um lado, existir no aluno uma base disponível de conhecimentos e por outro, o novo conteúdo deve ter significado lógico e psicológico.

Nesta perspectiva, constroem-se significados quando se conseguem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que se conhece.

A função do professor na construção de novos conhecimentos é dupla: mobilizar os conhecimentos prévios do aluno e contextualizar e estruturar o novo conteúdo a aprender. (Orrantia & Sanchez, 1994).

A perspectiva de aprendizagem significativa teorizada por Ausubel (1978) e Novak (1982) é explicitada por Perrenoud (1993) do seguinte modo:

"O sentido constrói-se; não se dá previamente.

O sentido constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações.

O sentido constrói-se em situação, numa interacção e numa relação." (p. 24)

O conhecimento, pelos alunos, da finalidade e da razão de ser das tarefas a realizar, aliado a uma perspectiva textual pragmática explicitada nos três vectores da produção, da estrutura e da função social do texto fazem do Programa de Português de 1975 uma proposta inovadora para o tempo, quer do ponto de vista psicossociopedagógico, quer do ponto de vista da didáctica da língua.

São conhecidas, no entanto, as resistências à mudança quer nos currículos, quer nas práticas escolares dos professores.

As crianças e os jovens não têm uma vida fácil perante a máquina escolar, devido à omnipresente intenção dos adultos em os instruir (Perrenoud, 1984, 1985).

Segundo este autor, os alunos estão geralmente condenados a estratégias de actores dominados, frente a um sistema que lhes deixa muito poucas

possibilidades de escolha, que lhes impõe um número impressionante de coisas absurdas, incompreensíveis ou penosas, que não correspondem às suas necessidades e desejos do momento.

"O sentido só numa pequena parte depende da relação intelectual e afectiva de base entre o aluno e o professor; mas depende muito do que se passa, aqui e agora.

O sentido constrói-se no diálogo, no modo de se apresentarem as coisas, de se dar lugar ao outro, de se considerar o outro, de se negociar." (Perrenoud, 1993, p. 25).

O texto programático de 1974 apresenta, por opção, uma estrutura esquemática extremamente sintética.

Nele se perfilha a definição de texto segundo Hjelmslev: "*Um enunciado qualquer que ele seja, falado ou escrito, longo ou breve, antigo ou recente*" (p. 12).

Sendo o texto entendido como uma unidade fenomenológica e analítica, o seu interesse como facto linguístico primário assenta em considerações semânticas: enunciado é a unidade mínima de comunicação com sentido completo.

Tal definição é ainda alargada na operacionalização programática pela explicitação de três grandes vectores textuais: a produção, a estrutura e a função social.

Na produção, referem-se a génese (individual e grupal) do texto e os seus tipos de realização oral e escrita.

De entre as funções sociais desempenhadas ou a desempenhar pelos textos escritos apontam-se a função recreativa, estética e informativa.

Os conceitos aqui expressos situam-se no âmbito de uma linguística orientada para a comunicação a qual, na perspectiva de Schmidt (1973) constituiria "*a teoria do texto*". (p. 35)

Para este autor a linguagem deixa de considerar-se como um sistema de signos, para passar a ser entendida como um sistema de actividades ou de operações. A sua estrutura permite a realização (com a ajuda de um reportório aberto de variáveis e um reportório fechado de regras) de determinadas operações orientadas para objectivos informativos, comunicativos, performativos, de estabelecimento de contacto, de automanifestação. (Schmidt, 1973)

O primeiro ítem do Programa no capítulo Objectivos e Actividades é: "*Descoberta e prática dos caminhos que levam à produção de textos (poesia, prosa)*" (p. 13). Em Processos e Técnicas refere-se "*a elaboração de técnicas de escrita, como resumos, actas, relatórios*", "*a realização de cartas, exposições (...) e a redacção de composições livres*" (p.13).

Trata-se de um texto programático assumidamente ancorado no momento político: "*o estar e participar num Portugal em profunda transformação*" (p. 11).

Os objectivos pretendem a articulação com outras áreas disciplinares e advogam a mudança das funções do professor, de transmissor de conhecimentos para a de estimulador de capacidades, focalizando o ensino na aprendizagem e integrando esta numa pedagogia geral da língua.

Como objectivos gerais da língua a ser progressivamente desenvolvidos, aperfeiçoados e estimulados, referem-se a capacidade de comunicação, a criatividade, o gosto de ler, a análise crítica e a consciência da relatividade dos padrões estéticos. (Vilela, 1994)

Os docentes são desafiados para uma leitura dinâmica deste Programa pela disposição gráfica de um discurso sintético onde se explicita a necessidade de "*uma pedagogia global da língua que integre todas as aprendizagens realizadas.*" (p. 11)

A concepção de texto aqui presente, percorre todos os caminhos da realização linguística em situação desde a actividade de produção, isto é, a escrita, pelos alunos, de textos sobre os quais se pode trabalhar considerando-se neles os aspectos estruturais do funcionamento da língua, até à sua função comunicativa e, portanto, social.

A consciencialização pelos alunos do funcionamento da língua através de práticas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos e o sentido social para a sua produção constituem objectivos até aqui ignorados para a escrita.

Com tal concepção funcional da escrita pretende instituir-se um enfoque pragmático de linguística textual e comunicativa até então impossibilitado pela perspectiva escolástica omnipresente nas concepções de língua e de ensino de língua.

Este programa representa a passagem de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem de escrita pela sua produção com função social.

Afirma-se no texto programático que as indicações didácticas referentes à produção escrita foram propositadamente excluídas e seriam enviadas posteriormente aos docentes, o que não veio a acontecer.

2.5. *Os Programas da década de oitenta*

Os textos curriculares em vigor entre 1980 e 1991 representam a invasão pesada da linguística no campo da didáctica da língua em Portugal e constituem, do ponto de vista pedagógico, um retrocesso, nomeadamente quanto ao desaparecimento de uma prática de língua oral e escrita ancorada funcionalmente nas situações de comunicação e na consideração da necessidade de participação dos alunos na programação, características que o Programa de 1975 assumira de forma inovadora.

O Programa de 2º ciclo da disciplina de Português em 1980 passa a entender a língua não só como instrumento, mas como objecto de estudo, dando-lhe tratamento científico.

Tal tratamento é considerado "*indispensável*" (p. 3) e não se é elucidado sobre quem deve tratar a língua com tal cientificidade: os programadores? Os docentes? Os alunos?

Esta omissão e a explicitação de conteúdos programáticos provenientes de várias escolas linguísticas, sancionou um ensino transmissivo de noções e

de concepções de língua abstractas e inacessíveis às possibilidades de conhecimento de crianças no 2º Ciclo.

A portaria nº 572/79 de 31 de Outubro, que apenas aprova os Programas do ensino primário e aqueles que publica em anexo, apresenta um Programa de 1º ano de 2º Ciclo (para alunos de nove, dez anos) que se reivindica de "*post-saussuriano*". (p. 29)

Em coluna designada Resultados de Aprendizagem enunciam-se duzentos e dez comportamentos dos quais se respigaram, como exemplos, os seguintes:

" O aluno identifica actos de comunicação, qualquer que seja o sistema ou o meio" (p. 31); " relaciona a perda ou alteração de informação com a utilização de códigos linguísticos diferentes (línguas, regionalismos, etc.) ou do mesmo código, em contextos situacionais diferentes" (p. 33); "identifica os constituintes de um sintagma verbal nuclear, qualquer que seja a sua estrutura" (p. 36); "descobre, dada uma estrutura de superfície, o(s) constituinte(s) da estrutura profunda que foi (foram) pronominalizados" (p. 36); "identifica o complemento indirecto (...) relaciona-o com o sintagma proposicional constituinte do sintagma verbal com o verbo transitivo indirecto" (p. 37); "contrasta a ordem sequencial das acções com a sua ordem estrutural" (p. 38).

Parece hoje evidente (tal como em oitenta já pareceu a muitos docentes) a inadequação, a impossibilidade de conceptualização e a decorrente

inutilidade de apropriação por alunos de cerca de dez anos, de conceitos como: contextos situacionais, constituintes de sintagma verbal nuclear, estrutura de superfície, estrutura profunda, ordem sequencial e ordem estrutural.

O ponto de vista dos autores do texto programático explicitava-se em Nota Introdutória:

"Estamos perante uma disciplina em que a língua se apresenta simultaneamente como objecto e instrumento de estudo; por isso se procurou conferir-lhe o indispensável tratamento científico."

E assim, professores e alunos ficaram expostos a campos linguísticos tão diversos como a gramática estrutural, a gramática generativa transformacional ou a análise estrutural da narrativa.

O ponto zero deste programa é a *Comunicação*. Foi incluído *"por se reconhecer a necessidade de situar o aluno em relação ao fenómeno da comunicação em geral e predispor-lo a encarar a língua natural como o mais rico dos sistemas semióticos."* (p. 29)

Ou seja, a comunicação não surge como prática a desencadear na aula de língua entre crianças no início do segundo ciclo de escolaridade obrigatória, mas como fenómeno cujo estudo prepararia o quadro conceptual para o entendimento da língua no vasto âmbito da semiótica.

A gramática surge como *"contributo, através do conhecimento e da compreensão da estrutura e princípios da língua, para um uso mais correcto da mesma"* (p. 29), ou seja, mantém-se a perspectiva secular de

ensino da Língua Materna: é o estudo da gramática (tal como sucedera com a aprendizagem do latim ...) que permite o uso mais correcto da língua.

O conhecimento explícito dos conceitos gramaticais (aqui entendidos de modo lato e indiscriminado porque provêm, nomeadamente, da gramática tradicional, da gramática estrutural e da gramática generativa transformacional) é que determina, segundo os autores do texto programático, que se fale, escreva e leia melhor ("*uso correcto*" da língua, p. 29).

"Quanto à composição escrita, ela impõe como requisitos prévios a prática frequente da elocução e o hábito e o gosto da leitura." (p. 29)

Como se verifica e apesar dos avanços contemporâneos nesta área, algumas propostas de didáctica da escrita aqui em análise regrediram às perspectivas e concepções dos Programas do Estado Novo.

Voltam as referências a requisitos como a "*prática da elocução*" e hábitos de leitura (aos doze, treze anos...) tal como oratória e a retórica pressupunham e determinavam.

A retórica ocupou-se particularmente com as relações entre escritores, textos e leitores, enfatizando o poder da leitura e da análise dos autores literários e do poder dos seus textos para formar leitores. As teorias literárias formaram, igualmente, a nossa compreensão das relações leitor--escritor (Foster, 1992).

E como se vê, as relações escritor-aluno que escreve: ler muito (de preferência bons autores) motivaria boa escrita e mesmo boa fala na perspectiva da instituição escolar.

Petitjean (1989) classifica de "*disfuncionamento*" (p. 121) este tipo de modalidades de aprendizagem da escrita.

Para ele, os modos de aquisição da ortografia, o recurso massivo aos textos literários, a prática da explicação de textos (em leitura dirigida pelo professor e na maioria dos casos pelos manuais) convergem para alterar a ordem natural (em que a escrita ocupa um lugar segundo por relação com a oralidade) numa ordem normativa: a boa escrita torna-se o modelo da boa fala, ou seja a escrita modela a fala específica da escola.

De entre os vinte e nove Objectivos explicitados neste Programa de 1980 apenas três supõem com maior ou menor clareza a prática da escrita:

"1.9.- Produzir textos escritos que expressem correctamente o que pretende comunicar.

2.7.- Produzir textos com expressão de cunho pessoal.

3.1.- Tornar-se um cidadão responsável, ao seu nível e na esfera da sua actividade cívica, pela completa comunicação com os seus semelhantes, através da língua oral e escrita." (p. 30)

À meta de aprendizagem "*Dominar as regras essenciais do código escrito*" correspondem, como "*Resultados de aprendizagem*": "*a aplicação correcta ao nível da escrita e da leitura, da correspondência*

fonema-grafema, a identificação e nomeação de acentos e de sinais de pontuação e a sua aplicação nos textos produzidos".(p. 32)

Mas tal como não basta ler para se escrever bem e até para se ler melhor, também o domínio do código escrito e o conhecimento das regras gramaticais não constituem o único quesito para se escrever, como poderia inferir-se das recomendações deste texto programático.

Barthes (1975) afirmara já:

"De facto, o grande problema, agora, é fazer do leitor um escritor. No dia em que se chegue a fazer do leitor um escritor virtual ou potencial, todos os problemas de legibilidade desaparecerão. Se se lê um texto aparentemente ilegível, no movimento da sua escrita compreendêmo-lo muito bem. Evidentemente, há que fazer uma transformação, quase diria, uma educação; para isso, é necessária uma transformação social. Assim como existiu na pintura a action-painting, encararia facilmente qualquer coisa como uma action-writing (...)" (p. 36).

Pennac (1992), pronunciando-se sobre a tradição no ensino da língua Francesa, afirma que sempre se dissociou na escrita, a forma da língua, da ideia de criação: de um lado está a ortografia com as suas regras e razões, do outro a imaginação e as capacidades dissertantes dos alunos.

Porém, sabe-se hoje que na escrita, *"o que constitui problema, não é a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes mas a possibilidade de se utilizar, de modo coerente e*

adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações. O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática" (Bourdieu, citado por Jolibert, 1989, p. 20).

A portaria nº 574/79 de 31 de Outubro aprova os Programas dos 7º e 8º anos, publicados, segundo se explicita, "*após alguns anos de experiência que permitiu ajustar, num ou noutro ponto, a versão inicial*". Referem-se aqui os Programas publicados em 1975, sendo que, numa primeira leitura, facilmente se verifica que não se trata de modo algum de ajustes pontuais mas de alterações profundas tal como já acontecera com o Programa de 5º ano publicado na mesma altura e que atrás se analisou.

Está-se agora perante um texto programático para alunos de 7º e 8º anos menos colado avisadamente ao ensino linguístico da língua do que o foi, incompreensivelmente, o programa destinado a alunos mais jovens.

No entanto, a concepção pragmática e funcional de aprendizagem da língua restringiu-se de modo considerável e a referência à intenção de significatividade do trabalho pedagógico expressa no Programa de 1975 na necessidade de programação com os alunos, desapareceu.

A formulação dos objectivos gerais de 7º e 8º anos contempla o saber linguístico e comunicativo dos alunos.

Reproduzem-se, seguidamente, sugestões de actividades que procuram partir desse conhecimento para a compreensão e o aprofundamento de noções e de processos.

Exemplo:

"Objectivo - Compreender que a língua tem, nas múltiplas mensagens, diferentes funções.

Conteúdo programático - Algumas funções da linguagem: informativa, apelativa e expressiva.

Sugestões de actividades e meios - Exemplificação através de situações criadas na aula e pelo comentário e análise de textos." (p. 151)

No entanto, pela primeira vez se explicita como objectivo geral de um programa de Língua Portuguesa, um enunciado que assume a função estruturante da prática da escrita: *"Treinar a capacidade de reflexão pela prática da língua escrita"* (p. 151)

Para além da função comunicativa, assume-se aqui, que a escrita pode ser importante no desenvolvimento e aplicação da competência analítica, tal como alguma investigação tem vindo a demonstrar (Applebee, 1987).

Na referência aos instrumentos didácticos afirma-se:

"De acordo com os objectivos e as actividades propostas, é múltipla a proveniência dos textos a utilizar: trabalhos de alunos, imprensa, publicidade, selectas, obras completas."

(p. 157)

Ou seja, para lá da variedade dos tipos de textos que a imprensa e a publicidade representam, para lá da presença dos textos literários, admitem-se, com igual estatuto de utilização, os textos dos alunos.

Pode concluir-se assim, que este Programa de 7º ano de escolaridade assenta mais na consideração das competências linguísticas e comunicativas dos alunos como ponto de partida para o seu desenvolvimento, do que o Programa de 5º ano de escolaridade destinado a alunos mais novos aprovado nesse mesmo ano.

A partir do ano lectivo de 1980/81 entram em vigor, pelo despacho do SEE, de 2. 7. 80, novos programas para o então designado Ensino Secundário : 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Na Introdução afirma-se o respeito pelos alunos do seguinte modo:

"Ir ao encontro dos interesses dos alunos naquilo que têm de constante e digno de atenção, respeitando sempre o modo de ser e a cultura do povo português." (p. 3)

Ou seja, após a longa experiência de programas que explicitamente associaram o ensino da língua à endoutrinação nacionalista (todos os programas de Português do Estado Novo), assiste-se, passados cinco anos sobre o 25 de Abril, à aprovação de textos curriculares que pretendem salvaguardar ou reivindicar a idiossincracia cultural portuguesa.

A própria concepção de língua aproxima-se do quadro retórico conhecido. Atente-se num dos objectivos específicos para o 7º ano de escolaridade:

"Comunicar oralmente e por escrito com correcção e elegância". (p. 3)

Não pode deixar de registrar-se o preciosismo da exigência feita a alunos de doze, treze anos!

E de acordo com que parâmetros deveriam os docentes avaliar a "elegância" da escrita dos seus jovens alunos?

O corpo do programa é constituído por uma enumeração de noções sobre o fenómeno da comunicação como noções de narratologia, de estrutura da língua e, mais concretamente, de noções gramaticais.

Em Observações refere-se que a "*redacção escolar deverá ser curta e obedecer a temas ligados à experiência dos alunos, suas necessidades pontuais (sic!) ou textos por eles estudados*". (p. 14)

A concepção de escrita livre e comunicativa do Programa de setenta e cinco volta a ser substituída pela velha designação de "redacção" delimitada não só no tamanho ("*curta*") como no contexto ("*escolar*").

Nas observações seguintes, a actividade de escrita passa a ser designada "*exercícios de expressão escrita*":

"O que é importante é que os exercícios de expressão escrita sejam corrigidos, procurando sempre a intervenção do aluno, o que facilmente se alcança com a correcção colectiva em que todos participarão e conseqüentemente o visado. Cada um estará, assim, apto a ensaiar o novo exercício, perante as indicações que, por escrito, o professor assinalou e as sugestões que, na intervenção colectiva, foram consideradas com mérito." (p. 15)

A redacção escolar obedecendo a "*temas*", "*necessidades*" ou "*textos*" deverá ser trabalhada segundo os melhores processos pedagógicos escolhidos pelo professor; mas transforma-se segundo se viu, em exercícios de expressão a corrigir.

Ou seja, a exercitação da escrita tem como objectivo uma correcção dupla (não ficando claro como se organiza didacticamente no tempo): por todos, "*em que todos participarão e conseqüentemente o visado*" que assim passa a chamar-se o autor do texto (visado pela correcção colectiva? pela devassa de propostas de todos sobre um exercício?) e corrigido, ainda pelo professor que entretanto (quando? onde: na aula? em casa?) assinalou "*indicações*".

Este processo permitirá que cada um esteja apto "*a ensaiar novo exercício*". Poderia pensar-se que se trata de escrever novo texto.

Mas a aptidão do aluno advém-lhe de estar "*perante as indicações que, por escrito o professor assinalou e as sugestões consideradas (pelo professor?) com mérito*".

Trata-se, em conclusão, daquilo Reichler-Béguelin (1988) designou por prática brutal da reescrita.

A última rubrica deste texto curricular intitulada Sugestões transcreve um trecho de O Romance da Raposa de Aquilino Ribeiro (livro sugerido para "*leitura seguida*") com a finalidade de servir de recurso para "*em função dele referirmos alguns dos pontos a tratar no 7º de escolaridade*" (p. 16).

Os autores do Programa fornecem então, num texto que não pode deixar de se considerar prescritivo pela sua natureza, indicações didácticas tão espantosas como:

"Verificar-se-á que naturalmente a raposa se irá servir da linguagem, ou seja, do instrumento mais corrente de comunicação que a sociedade põe ao seu [da raposa?!] dispor.

A consciencialização de tal facto levará os alunos a uma reflexão sobre o carácter social e pragmático do código."

Mais adiante:

"- presença de um indivíduo falante que assume activamente o início da comunicação - emissor (Salta-Pocinhas "chamou")

- presença de um outro indivíduo, escolhido pelo primeiro, que ouça - receptor (teixugo)".

E ainda:

"Finalmente confrontado como emissor, o teixugo manifesta a sua resposta a dois níveis:

- utilização do código gestual, traduzindo enfado;

- repetição complementar dessa mesma mensagem através do código verbal" (p. 19)

Parece hoje impensável que no início dos anos oitenta se tenha imposto a nível nacional um programa de língua materna com sugestões didácticas

tão delirantes e revelando tal desnorte na consideração de conteúdos linguísticos, de processos pedagógicos e de organização das aprendizagens.

A ausência de significação que o universo escolar tantas vezes instaura foi ao ponto de legitimar linguisticamente e pedagogicamente o estudo da comunicação através de um texto em que os animais falam e se presume poderem assumir-se como receptores, emissores e dominando um código verbal.

Com este exemplo, pretendia-se que os professores consciencializassem os alunos acerca dos factores da comunicação linguística!

Este programa da disciplina de Português esteve em vigor durante mais de uma década!

Entretanto, os manuais continuaram a representar para muitos professores, o referencial programático que o próprio texto oficial não constituía.

2. 6. 1991 - Os Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória de nove anos

O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos obrigou a uma reforma do sistema educativo em Portugal.

Nos normativos que a fundamentam é explícita a preocupação pelo ensino e a aprendizagem da língua nomeadamente no artigo nº 47 da Lei de Bases (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro):

"O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português."

No Decreto-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios básicos da reestruturação curricular afirma-se:

"Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português".

Os programas de Língua Portuguesa para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico organizam-se segundo os circuitos de recepção-expressão oral (ouvir/falar) e de recepção-expressão escrita (ler, escrever).

A aprendizagem da escrita é neles entendida como *"uma via de redescoberta e de reconstrução da língua"* (Programa do 3º ciclo, p. 39).

E é em conformidade com esta concepção que se pretende instituir uma efectiva pedagogia da escrita, organizada funcionalmente segundo os conteúdos *"Escrita expressiva e lúdica"*, *"Escrita para apropriação de técnicas e de modelos"* e *"Aperfeiçoamento de texto"*.

Os objectivos específicos desta área de expressão pretendem a experimentação de percursos de escrita com prazer, a produção de textos que permitam a consciencialização de diferentes modelos de escrita e a divulgação dos escritos dos alunos na intenção de se lhes reatribuir a sua função comunicativa primordial.

Pretende-se ainda que a prática da escrita seja entendida por alunos e docentes como um acto revelador, um dispositivo iluminante da compreensão na leitura como se explicita neste objectivo:

"Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura." (p. 41)

Opera-se aqui uma ruptura em relação à pedagogia tradicional que sempre considerou a autoridade dos textos literários como modelizante da escrita.

Preconiza-se o abandono de práticas exaustivas de correcção pelo professor-avaliador em nome do aprofundamento da competência da escrita dos alunos por meio da experimentação de técnicas de auto e de heterocorreção.

Mais do que a repetição corrigida dos próprios textos apela-se para o aperfeiçoamento em colectivo, a pares ou individualmente dos textos como *"uma oportunidade de interiorização pelos alunos, de mecanismos de autocorreção"* (p. 40).

A intenção pedagógica é a da promoção de múltiplas experiências de escrita que permitam desbloquear o aluno pela constatação de que *"qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações"* (p. 39).

O conceito de correcção de texto é substituído pelo da criação de "*sistemas motivadores de regulação da prática da escrita*" (p. 39).

Neles, o professor desempenha um papel fundamental não já como corrector de toda a escrita mas, sobretudo, como "*interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação*" (p. 39).

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES ACTUAIS SOBRE O ENSINO
E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Nas concepções tradicionais de ensino da língua os juízos sobre a aceitabilidade ou inaceitabilidade das produções verbais eram feitos em função do grau de proximidade ou de afastamento dessas produções do uso que os escritores consagrados faziam da língua.

Tratava-se, portanto, de privilegiar uma língua homogénea com uma gramática normativa, prescritiva e cuja prática se encarava fora das condições sociais da sua utilização e da sua produção.

Código escrito e língua estiveram sistematicamente associados durante o longo período designado por "*escrito-rei*" (Coste, 1977).

A sua aquisição progressiva foi chamada de iniciação e o seu domínio muitas vezes entendido como um dom destinado apenas a alguns.

A esta visão idealista da escrita, correspondeu uma hipervalorização da ortografia e da organização sintáctica. (Vigner, 1982).

Do ponto de vista do ensino, tratava-se de uma pedagogia da transcrição: o entendimento era o de que se fala como se escreve e se escreve como se fala.

O mito de uma escrita pura, entendida fora das condições sociais da sua utilização e da sua produção, fundamentava o velho sonho de tornar a escrita académica (ou universitária) em língua universal.

Vivia-se numa sociedade em que a escrita era um instrumento de comunicação reservado apenas a determinados actos e a um número

restrito de indivíduos que, detentores de poder e pouco interessados em o perder, mantinham o primado de uma língua nobre instituída como norma.

Não esqueçamos que, durante muitos séculos, se tratou mesmo do primado de uma língua morta ressuscitada para a comunicação inter pares.

A substituição progressiva do latim pelas línguas vernáculas criou novas dificuldades às comunidades cultas.

"O latim, o grego, o hebraico, as três línguas da Missa, como pitorescamente as designa João de Barros, em 1540, são instrumentos excelentes para um entendimento total, como se Babel se tivesse estabilizado nessa Europa culta a pouco e pouco invadida, no entanto, por um certo mal-estar: o latim deixa, progressivamente de ser língua universal: a leitura "vulgar" distancia-se cada vez mais de região para região e só por escrito, em certo momento, os eruditos se podem entender." (Buescu, 1992, p. 45)

Segundo esta autora, assiste-se a um paradoxo: o latim é uma língua morta, preservada da corrupção pelo monumento quase funerário da escrita, imutável e petrificado. Mas permanece como modelo formalmente imprescindível e marca de origem nobre.

Para Teberosky & Tolchinsky (1992) *"até aos neogramáticos, conhecimento significava conhecimento da escrita e pela escrita, linguagem era sinónimo de linguagem escrita e as letras confundiam-se com os sons." (p. 6).*

É só no princípio deste século que as posições fonocentristas representadas, entre outros, por Saussure (1913/1962) & Bloomfield (1933), rompem com a superioridade da norma escrita.

Para Saussure (1962) *"língua e escrita são dois sistemas de signos distintos: a única razão de ser do segundo é representar o primeiro."* (p. 45).

E acrescenta: *"O objecto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita com a palavra falada: esta última constitui o objecto linguístico."* (p. 45).

O signo gráfico, o grafema, é considerado por Martinet (1969), um signo de segundo grau, um signo derivado do signo primeiro que é o fonema.

Durante várias décadas, os linguistas ao pretenderem o estudo científico da língua, vão deixar de preocupar-se com a escrita.

Vigner (1982) refere algumas das razões mais evocadas para defesa da tese fonocentrista:

- . o primado histórico da língua oral.

- (a escrita surge há cerca de 5000 anos, enquanto que os usos orais da língua remontam a várias dezenas de milhares de anos)

- . o primado genético da língua oral.

- (as crianças aprendem primeiro a falar)

. muitas civilizações ignoram o uso da escrita sendo que nenhuma dispõe apenas da escrita para comunicar.

As pedagogias audiovisuais, decorrentes da linguística estrutural, vão fundamentar os percursos de aprendizagem no contacto com o código oral e considerar como unidade de aprendizagem, a frase.

Tais metodologias, largamente difundidas para o ensino das línguas estrangeiras, não deixam de influenciar o ensino da língua materna, privilegiando-se a produção de frases gramaticais (pela produção de exercícios estruturais sobretudo no eixo paradigmático da língua), e descrevendo-se apenas a instância exterior da produção de escrita.

Em situação didáctica de produção da escrita deve previamente identificar-se quem escreve (o emissor), a quem (o receptor) com que intenção comunicativa mas, tal como na pedagogia tradicional, não se indica o como se escreve.

Ou seja, as metodologias estruturais, mantêm para a escrita o estatuto secular de acto individual, silencioso, linear e continuam a não fornecer aos professores estratégias de apoio ao desenvolvimento desta forma de expressão e de comunicação nos alunos.

Os conhecimentos linguísticos, nomeadamente os exigidos pelos investimentos na tradução automática, obrigam à consciencialização de que o texto não é uma sucessão de frases. A investigação no âmbito da construção de gramáticas textuais, a consideração da pragmática linguística e da análise de discurso que extravazam o quadro da linguística

estrutural, vão permitir o reconhecimento de um estatuto linguístico próprio para a escrita.

Não pretendendo voltar a defender a primazia da escrita sobre a oralidade, mas defendendo a autonomia de um sistema em relação ao outro, Vigner (op. cit.) apoia-se nos seguintes argumentos:

- . os sistemas gráficos não foram concebidos para registar a fala, mas para armazenar unidades de informação, segundo uma simbólica determinada (escrita numérica, pictográfica, topográfica, alfabética...)
- . existem sistemas de escrita absolutamente dissociados da fala, por reprodução directa da estrutura significante sem mediação do oral como é o caso das escritas numéricas, das fórmulas químicas, das escritas matemáticas.
- . o discurso científico é, primeiramente, gráfico e a sua forma oral é apenas uma tradução codificada, aproximativa do original.
- . os signos gráficos, inferiores em número, aos fonemas, constituem um sistema simultaneamente mais económico e mais poderoso do que o sistema fonológico. A escrita não retrata a voz, mas cria um outro universo linguístico.
- . a existência de perturbações como a agrafia pura demonstra a dissociação entre as perturbações da linguagem escrita e a integridade, pelo menos clinicamente aparente, da linguagem oral.

O autor citado afirma que as concepções de língua oral e escrita condicionam as opções pedagógicas dos docentes na operacionalização de programas de aprendizagem e de aperfeiçoamento da expressão escrita.

Tipifica a pedagogia tradicional da escrita como uma *pedagogia da transcrição*, a perspectiva da escrita como conversão do código oral em código escrito, própria da linguística estrutural, como uma *pedagogia da transcodificação* e a hipótese de um processo de escrita autónomo como uma *pedagogia da reescrita*, dado que se parte de um núcleo inicial gerador de sentido e através de realizações sucessivas se chega à explicitação desejada, sem se passar necessariamente pela realização oral.

1. Investigação sobre composição escrita: teorias e modelos

Segundo Faigley et alia (1985) as recentes teorias sobre composição escrita podem ser assumidas por várias gerações de investigadores e reflectidas, actualmente, nos diferentes métodos e variadas concepções de escrita.

A primeira geração procura testar a relação entre métodos pedagógicos e desenvolvimento da escrita.

Através de desenhos de investigação assentes na aplicação de pré-testes e de pós-testes comparam-se as performances de grupos de alunos, geralmente em termos de juízos sobre a qualidade de ensaios escritos pelos grupos experimental e de controlo. As diferenças significativas entre os grupos, verificadas aquando da realização do pós-teste, normalmente favoreciam o grupo experimental.

Apesar das limitações destes métodos, eles permitiram determinar como fulcral para a investigação sobre escrita, a identificação dos processos de composição: planejar, produzir e rever textos (Faigley, 1985).

Estudos sobre métodos de invenção (Young & Koen, 1973; Odell, 1974) permitiram investigações sobre a natureza da planificação na composição de textos.

Estudos sobre combinação de frases (Mellon, 1969; Kerek, Daiker & Morenberg, 1980) deram algumas respostas acerca do modo como os textos são produzidos.

E estudos sobre revisão (Buxton, 1958; Hansen, 1978, citados por Faigley, 1985) deram conta da complexidade desse processo.

A escrita passa a ser entendida como um processo cognitivo, um processo mental individual que apresenta características gerais manifestadas no comportamento de todos os que escrevem.

Um dos trabalhos que mais influenciou os estudos pedagógicos foi o de Rohman & Wlecke's (1964) pelo modelo de composição que descreve. Na composição escrita percorrem-se linearmente três estádios: pré-escrita, escrita e reescrita. (Faigley, 1985)

Os protocolos em voz alta constituíram outro dos meios de obtenção de informação sobre os processos de composição escrita: consistiam em gravações de depoimentos de escritores a quem se pedia que descrevessem os seus pensamentos e comportamentos enquanto escreviam.

Consideraram-se os modelos de processos cognitivos de escrita como meios de visualização das complexas interrelações da linguagem e do pensamento no momento da escrita. (Foster, 1992)

Um dos primeiros trabalhos sobre modelos cognitivos refere a concepção como o ponto de partida para a escrita, encarando esta como um acto deliberado que desencadeia um processo de escolhas. Tais escolhas organizam-se linearmente a partir da intenção daquele que escreve, através de vários estádios de descoberta, depois através do processo pelo qual os pensamentos são postos em palavras, até à fase final de escrita. (Britton, 1975).

O modelo descrito por este autor considera três fases no processo de escrita: a fase de concepção, de incubação e a de produção.

A fase de concepção começa com a tomada de decisão da escrita, a qual pode ser provocada por um acontecimento externo ou mental.

Segue-se a incubação, fase na qual aquele que escreve tenta alargar o seu conhecimento sobre o assunto e, simultaneamente, procura enquadrá-lo na sua própria experiência, procurando sentidos para o modo de o apresentar.

A última fase comporta três actividades:

1. a do início, que consiste em encontrar a maneira de enquadrar o assunto e o melhor modo de o exprimir;
2. a actividade de escrever, momento que inclui muitas pausas;

3. a actividade de tratamento final do texto (editing).

Este modelo implica que as palavras são meios de exprimir o pensamento, o qual seria anterior à linguagem.

Os modelos mais recentes de escrita como processo aproximam-se da perspectiva construtivista considerando que a linguagem traduz múltiplas formas de pensamento, de tal modo que pensar em palavras e escrever palavras são estádios cognitivos interactivos e recíprocos (Foster, 1992).

Não esqueçamos, porém, que a perspectiva contrária de se conceber em separado e não em interacção e reciprocidade aquilo que é dito e o como é dito, constitui um ponto de vista presente em muitos dos textos de programas de língua Portuguesa analisados neste trabalho (com excepção dos Programas de 1975 e de 1994 que verdadeiramente operam rupturas ao apontar, o primeiro de modo implícito e o segundo explicitamente, para a produção textual como operadora de conhecimentos).

Igualmente se mantém em muitos manuais de ensino da língua materna a concepção que constituiu uma constante na retórica clássica das palavras como meio de expressão de um pensamento anterior à própria linguagem.

Na retórica, a invenção (*inventio*) é entendida como separada dos elementos da estrutura e do estilo. Surge como o processo de desenvolvimento de ideias e de soluções encontradas por meio de tópicos (*topoi*) que os que falam e os que escrevem usam para obterem a adesão da audiência.

Verney, (1746) caracteriza a retórica precisamente, como "*a arte de persuadir (...) que é a única coisa que se acha e serve no comércio humano e a mais necessária para ele. Onde quem diz que só serve para persuadir na cadeira ou no púlpito, conhece pouco o que é a retórica. (...) Todo o lugar é teatro para a Retórica.*" (p. 44).

Refere-se em seguida à necessidade que dela há para se escreverem livros, se construírem discursos, se escreverem cartas citando disciplinas que dela se servem abundantemente como a Filosofia ou a Teologia. No caso desta explica: "*A teologia tem necessidade dela, porque (...) não pode explicar as verdades espirituais, que são o seu objecto, senão vestindo-as de palavras sensíveis com que as persuada.*" (p. 44)

Segundo Verney o que é preciso "*é saber proporcionar o estilo ao argumento que se trata.*" (p. 46)

Foster (1992), afirma que a tradição de ornamento que existiu na retórica clássica, assente na distinção entre o que é dito e o como é dito, não desapareceu inteiramente.

Em muitos manuais, a invenção continua a ser apresentada como o processo de desenvolvimento de ideias por meio de tópicos. O estilo surge como a veste dos argumentos, como conjunto de ornatos que se usam conforme as pretensões e as modas.

Segundo esta concepção, pode fazer-se aprender o estilo por meio da imitação dos autores, pela apropriação das figuras de estilo ou de retórica, pelo trabalho da forma separada do conteúdo.

1.1. *A nova retórica*

As teorias da retórica clássica permanecem vivas, nomeadamente naqueles que continuam a considerar a tarefa de composição escrita como uma série linear de estádios que vão desde a invenção das ideias até à sua corporização na linguagem.

Odell, citado por Foster (1992), refere a seguinte definição de competência de escrita sancionada pelo NCTE (National Council of Teachers of English):

"A capacidade de descoberta do que se quer dizer e de transmissão de uma mensagem através da linguagem, da sintaxe e de um conteúdo apropriados para uma determinada audiência e cumprindo determinadas finalidades." (1981, p. 103)

Está-se aqui ainda muito próximo do defendido nos tratados de retórica antiga: o percurso é o da descoberta do que se quer dizer passando ao seu revestimento por palavras e adequando à audiência e aos objectivos.

Porém as actuais teorias do discurso, bem como as teorias cognitivistas em psicologia, não sancionam as perspectivas da retórica clássica: o estilo e a forma deixaram de ser entendidos como as vestes da significação. Forma e significação são indissociáveis. Entende-se mesmo que a forma gera significação. O pensamento não é anterior e independente da linguagem que serviria para o exprimir.

Vygotsky (1985) afirma:

"A estrutura da linguagem não é o simples reflexo, como num espelho, da estrutura do pensamento. Igualmente, a linguagem não reveste o pensamento como uma peça de roupa, não serve de expressão a um pensamento acabado. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento reorganiza-se e modifica-se. O pensamento não se exprime, mas realiza-se na palavra. E é justamente porque os processos de desenvolvimento do aspecto semântico e do aspecto fonético da linguagem se orientam em sentido inverso que formam uma verdadeira unidade." (p. 301)

A retórica renova-se, reinventa-se.

Em capítulo intitulado "A Retórica: O Regresso da Velha Senhora", Almeida, (1988) afirma:

"Ciência que parecia adormecida, expulsa do campo da Literatura, a Retórica é hoje objecto de estudos interdisciplinares que, utilizando os mais diversos pontos de vista e partindo de pressupostos completamente divergentes, a trazem para o primeiro plano.

É disso exemplo o interesse renovado da Filosofia pela argumentação, (...) a redescoberta e a novíssima aplicação feita pelo moderno desconstrucionismo americano a partir dos estudos iluminantes de Paul de Man, baseados nos trabalhos de Derrida." (p. 41)

Considerando que o regresso da retórica "*foi cauteloso, mas seguro*" (p. 42) a autora refere a nota de abertura do número 16 da revista *Communications* onde Bremond, (1971) afirma: "*Aprendemos que a retórica não é um ornamento do discurso, mas uma dimensão essencial a todo o acto de significação.*" (p. 9).

Em *Marges da la Philosophie*, Derrida (1982, citado por Foster, 1992) defende que quando o discurso se torna hegemónico, dominando modos de ver e de conhecer, é necessária a atitude da desconstrução que tudo questiona incluindo a composição escrita.

Para este autor, é crucial a análise dos modelos de discurso que subjazem à nossa própria escrita e ao ensino da escrita: "*Uma vez analisada, questionada e desestabilizada a autoridade dos velhos modelos, têm que inventar-se novas formas de acordo com a situação, a audiência, os objectivos, a motivação.*" (p.71)

E defende que um importante elemento no ensino da composição consiste em requerer-se aos alunos que examinem a autoridade e a finalidade dos modelos, os interesses que servem - pessoais, políticos, ideológicos, de modo a mudar-se de modelos e a inventar-se novos modos de escrever.

Freedman & Pringle, (1980, citados por Emig, 1982) referindo-se à história recente da composição escrita, afirmam que se assiste, hoje, à substituição do paradigma geral da retórica tradicional, pelo paradigma da retórica reinventada.

Neste, o processo de escrita é entendido como um processo criativo em que a significação se constrói pelo envolvimento activo e continuado do sujeito que escreve, com o texto em desenvolvimento.

Assim, deixam de ter sentido algumas distinções da corrente da retórica tradicional. Se toda a escrita supõe um processo criativo, é redundante ou ilógica a referência ao momento da "*inventio*".

Se a situação de comunicação do sujeito que escreve e a consideração da audiência para quem o texto é escrito são determinantes de todo o processo de escrita, perde sentido a noção de estilo como ornamento exterior ao que se diz.

2. Escrita: pensamento mágico e não mágico

Emig (1982) contrasta aquilo que designa, de acordo com Piaget; (1959) de princípios do pensamento mágico, representados pela retórica tradicional, com os princípios do pensamento não mágico, representados pelo ensino mais recente da composição escrita.

Passam a analisar-se alguns desses princípios.

2.1. A escrita como produto e como processo

Enquanto na perspectiva da corrente tradicional a escrita é um produto a ser avaliado, numa perspectiva não mágica do ensino, a escrita é um processo a ser experimentado.

Fijalkow (1993) afirma que para os pedagogos, aprender a ler e a escrever tem sido entendido como um problema de aquisição de conhecimentos, como uma acumulação, na memória, de unidades de língua cuja aprendizagem é semelhante à de qualquer outro objecto de conhecimento.

Mas têm sido grandes as divergências, em pedagogia, quanto à definição das unidades de conhecimento que as crianças são mais capazes de aprender e de memorizar. As querelas sobre a comparação das vantagens dos vários métodos de ensino da leitura e da escrita têm resultado desta concepção centrada na natureza de unidades de língua a propor à criança: uns métodos privilegiam o tratamento de unidades largas e significativas, globais, enquanto que outros, trabalham a correspondência grafia fonia.

No âmbito actual da psicolinguística, estas dicotomias não têm razão de ser dado que o debate se desloca do objecto língua e da concepção de aquisição de conhecimentos para o sujeito que aprende e para os seus processos de resolução de problemas, nomeadamente, em termos de clareza cognitiva relativa à escrita.

Os psicolinguistas preferem passar a falar de entrada na escrita, em vez de aprendizagem da leitura e da escrita. (Downing, & Fijalkow, 1984).

Alves Martins (1993) ao defender a integração de diversos conhecimentos sobre os factores que intervêm no processo de aprendizagem da leitura, refere a necessidade de se considerarem interacções entre a consciência fonémica da criança e a psicogénese da língua escrita.

Segundo esta investigadora, a criança, para aprender a ler num sistema de escrita alfabética,

"precisa de saber quais são os aspectos da linguagem representados na escrita, precisa de perceber o princípio do arbitrário do signo linguístico e da dupla articulação da linguagem. Assim, as crianças devem compreender que todas as palavras escritas (milhares de palavras) são compostas por um número limitado de signos visuais (pouco mais do que vinte): tal exige um nível avançado de raciocínio conceptual dado que este tipo de organização é radicalmente diferente do que as crianças conheceram nas suas experiências anteriores. Quando descobrem que é a linguagem que está representada na escrita e não o próprio objecto, começam a pôr a hipótese de que são as palavras ou as sílabas que são representadas por uma marca escrita e só mais tarde descobrem que são os fonemas." (p.75)

Adoptando as concepções da escrita como processo em sujeitos já iniciados, autores como Charolles (1986), Cooper & Matsuashi (1983), Fayol (1984), Garcia-Debanc (1986), Hayes & Flower (1980), Nystrand (1981), Schneuwly (1985), consideraram três níveis na actividade linguística em geral, e na escrita em particular: - a contextualização, a planificação e a textualização.

A contextualização

Contextualizar um escrito é inscrevê-lo numa situação material de produção, a qual, para além das marcas enunciativas que exige (pessoa, momento, lugar) lhe determina uma finalidade e um destinatário.

Para Schneuwly (1985), *"a produção de um texto escrito não é controlada pela situação de produção imediata mas pela representação abstracta de uma situação com um fim geral e um destinatário fictício ou pelo menos parcialmente simulado, construído. Esta diferença de controle implica uma visão global e antecipadora do texto no seu conjunto."* (p. 180.)

A propósito da representação da situação na escrita, Vygotsky (1985/1934) caracterizara-a diferentemente de Schneuwly (1985) como mais independente, mais voluntária e mais livre.

A planificação

Este nível da actividade linguística consiste, segundo Petitjean (1989) na construção de esquemas elaborados a partir da experiência e do conhecimento do mundo do sujeito que escreve.

Para Charolles (1986) *"As operações de planificação integram as actividades de mobilização, de activação, selecção, pesquisa e composição de conhecimentos (conhecimentos no sentido lato do termo) a fim de se chegar à elaboração de um plano que conduza a execução do processo redaccional no seu conjunto. Este plano que pré-existe em teoria às operações de textualização pode ser mais ou menos elaborado:*

inclui no mínimo uma representação do objectivo da actividade (aquilo que se quer escrever) associado a uma representação do auditório (para quem se escreve)" (p. 12).

A textualização

Um terceiro nível de processo cognitivo, na escrita, tem a ver com as operações linguísticas de coesão textual como a escolha de conectores, o tratamento da deíxis, a temporalidade e a aspectivação, etc.

Os processos de textualização incidem, portanto, em operações mais locais que têm a ver com o controlo verbal.

Petitjean (1989) acrescenta a estes três processos, o da revisão.

Trata-se da relação metatextual que aquele que escreve estabelece com o seu texto e que se caracteriza pela avaliação da adequação comunicativa e por alterações como deslocações, substituições, elipses, sublinhados.

A revisão , para além de linguística (correção após a textualização), pode também ser cognitiva (quando se reorganizam, suprimem, desenvolvem, ideias ou argumentos).

Esta sucessão de processos não implica a sua linearidade. O escritor eficaz caracteriza-se por idas e vindas permanentes entre os diferentes níveis: da textualização à revisão; desta à contextualização; da contextualização à planificação, etc.

2.2. *Ensinar a escrever versus aprender a escrever*

À perspectiva de uma escrita mais ensinada do que aprendida, opõe-se a de uma escrita mais aprendida do que ensinada.

Alves Martins (1993) afirma:

"Durante muito tempo pensou-se que as crianças não sabiam nada sobre leitura-escrita antes de serem escolarizadas.

Tal ideia repousava na seguinte crença: pensava-se que a aprendizagem não podia fazer-se sem ensino; portanto, se antes dos seis anos não tinha havido ensino sistemático da leitura e da escrita, não podia haver aprendizagem.

Ora, sabe-se hoje, que a aprendizagem e o ensino não são a mesma coisa.

(...) A aprendizagem supõe uma construção activa, criativa e única por parte dos que aprendem. Assim, cada um apropria-se dos diferentes saberes, como a leitura, de maneira única, independentemente dos métodos pedagógicos utilizados." (p. 45)

Não se trata, evidentemente da defesa da anulação do professor ou da supressão de tarefas pedagógicas, mas sim de se repensarem as suas funções.

Vygotsky (1988) defende a escrita como uma actividade cultural complexa, cujo ensino deve ser organizado de tal modo que a criança sinta necessidade de escrever. O professor deve ensinar naturalmente, fazendo

surgir a escrita como "*cultivada*" em vez de "*imposta*" (p. 133). Mas, para este autor, é igualmente necessário, conduzir as crianças à compreensão da escrita fazendo com que esta funcione mais como "*desenvolvimento organizado*" (p. 134) do que como aprendizagem.

Para Niza, (1989) cabe ao professor ajudar a criança a tomar consciência do sentido funcional da escrita.

Tal poderá acontecer pelo desencadear de um processo de produção que parta da escrita da fala da criança, para a escrita das suas evocações ou pensamentos. Porque mesmo esses relatos ou a explicitação de ideias pela criança, passados a escrito, deverão ser entendidos como "*processo de comunicação funcional*". (p. 3)

Os próprios professores precisam de experimentar processos de desbloqueamento em relação à escrita, de modo a poderem ajudar os alunos na sua aprendizagem, em vez de contribuirem, pelo ensino de aspectos parcelares da língua, para a redução de sentido nesta actividade.

"Impõe-se um espaço de liberdade negocial no interior da Escola para que os temas, os motivos, os ritmos de produção e as suas finalidades surjam de um acordo em cooperação que garanta a motivação intrínseca da escrita. Assim, poderá tornar-se gratificante o processo de desenvolvimento e regulação dos escritos, porque estes surgem como conquista permanente de novos sentidos e potencialidades para a escrita, por oposição a velhos processos de constrangimento e insucesso constantes." (Niza, 1989, p. 3)

O alargamento do espaço de aprendizagem da escrita a toda a Escola pela criação de circuitos motivacionais pode contribuir, nesta perspectiva, para o desenvolvimento da escrita como forma mais complexa e evoluída da actividade simbólica.

2.3. *Interacção texto, palavras, texto (ou a força determinante da intenção comunicativa)*

A concepção tradicional defende que os alunos devem ser ensinados atomisticamente, da parte para o todo. Primeiro devem ser ensinados a escrever palavras, depois frases, a seguir parágrafos, antes de poderem tentar textos completos.

Porém, investigadores em psicogénese da língua escrita como Alves Martins (1993), Ferreiro (1987), Ferreiro & Teberosky, (1987), Teberosky (1990), Kaufman (1994) consideram os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita em função de esquemas conceptuais que testemunham a actividade construtiva das crianças e que correspondem a uma linha evolutiva de carácter geral. Colocam assim o sujeito que aprende em primeiro plano, em vez das suas destrezas perceptivo-motoras. E construíram uma perspectiva de processo de ensino que não passa pelo cumprimento em progressão pré-determinada pelos manuais, de uma série de exercícios, mas realizam preferencialmente, actividades em que a língua escrita cumpre determinadas funções sociais.

"Acreditamos que não é preciso fazer exercícios no vazio, mas que é preciso escrever para comunicar, para guardar coisas em uma memória escrita, ler para informar-se, pelo prazer de ler." (Kaufman, 1990, p. 59)

Recusando o estatuto de alfabetizado a alguém que passou um ano escolar em ligação exclusiva com a unidade palavra, Nemirovsky, (1990) lembra que a língua escrita não é uma soma de palavras e aceita o desafio de trabalhar desde o início com textos completos.

No decurso de um trabalho de investigação sobre aquisição da leitura, Alves Martins & Neves (1994) constataam:

"Tínhamos visto, aquando dos levantamentos das conceptualizações sobre as funções da escrita e da leitura que este grupo de crianças tinha uma noção muito limitada a este respeito.

Tornou-se então claro para nós que as actividades a desenvolver com elas não poderiam reduzir-se a "exercícios escolares" mas deveriam decorrer tanto quanto possível de situações em que a escrita aparecesse como uma necessidade, abarcando sucessivamente diferentes funções: função de registo, de informação, de comunicação, de conservação da memória de acontecimentos." (p. 79).

Independentemente das idades, os que escrevem trabalham tanto do todo para as partes, como das partes para o todo. No processo da escrita, acontece um interjogo complexo entre pontos de vista focalizados e globais, ou seja, oscila-se, continuamente, entre o interesse pela palavra que virá a seguir e a preocupação pela forma do texto na sua globalidade porque o que comanda a escrita do texto é a intenção comunicativa.

Referindo-se a alunos adolescentes, Clanché (1988) afirma:

"A instituição escolar pensa, erradamente, que é preciso saber como escrever antes de se saber porque escrever. Ora o que conta para os alunos é saberem porque e para quê (isto é , por que causas) escrevem. A questão como é subsidiária." (p. 200)

2.4. *Recursividade dos processos de composição escrita*

Na concepção da retórica tradicional os processos de composição sucedem-se linearmente: a planificação precede a escrita, tal como a escrita precede a revisão.

Para Emig (1982), a perspectiva não mágica da escrita supõe que tais processos não se sucedem necessariamente por esta ordem, antes são recursivos: pode-se escrever, rever, planificar, escrever.

Fayol & Schneuwly (1987) ao estudarem os problemas postos pela textualização, e referindo-se concretamente à fase da planificação, afirmam que *"a escrita necessita do recurso a uma planificação relativamente longa, dada a lentidão do processo de produção, dada a ausência de pressão comunicativa e dado o facto de se chegar a um traçado que se pode rever".(p. 223)*

Para estes autores, factores de ordem hierárquica como o nível global-macroestrutural da planificação que articula conteúdos, audiência e finalidades, sobrepõem-se no processo da escrita, à linearidade.

Guibert (1993) mantém esta concepção, ao afirmar, a propósito dos trabalhos de Fayol & Schneuwly citados, que "*o conjunto das investigações actuais sobre o processo redaccional exclui qualquer método rígido e em particular o modelo escolar linear em três etapas sucessivas: procura das ideias e plano, redacção, releitura.*

De facto, mesmo os peritos procedem por ajustamentos, muitas vezes com aparência de desordem, gerindo o melhor que podem uma massa incrível de problemas mais ou menos claramente levantados e raramente formulados." (p. 101)

A planificação ocorre ao longo de todo processo de escrita: enquanto se planifica, levantam-se novos objectivos, geram-se e organizam-se ideias.

A actividade da planificação consome uma elevada proporção do tempo da escrita mas os escritores planificam por periodos breves antes de começarem a transpor as ideias para o papel.

Segundo Humes (1983), na planificação que ocorre antes de se começar a escrever, definem-se alguns parâmetros gerais, enquanto que na planificação já em processo de escrita, tomam-se decisões quer a nível global, quer ao nível dos parágrafos, das frases ou das palavras.

Quando se interrompe a escrita, normalmente continua-se a planificar.

Os que escrevem bem distinguem-se mesmo, segundo a autora citada, pela diferença no comportamento de planificação: os melhores passam não só mais tempo a planificar, como passam mais tempo a planificar globalmente do que localmente.

Para Hayes & Flower (1980) os peritos na escrita caracterizam-se por planificarem abundantemente, não só antes de começarem a escrever, mas também enquanto escrevem. À medida que os planos são revistos, são reelaborados em resposta a descobertas que ocorrem no decurso do acto da escrita.

Segundo estes autores, a planificação ajuda a lidar com a complexidade e com a quantidade de ideias que surgem ao longo do processo de composição.

Assim, recomendam a planificação como um meio de se reduzir a tensão cognitiva provocada pela escrita, sem se sacrificar a atenção às exigências da tarefa.

Bereiter & Scardamalia (1987) provam que no decurso do desenvolvimento da escrita a planificação se torna gradualmente diferenciada da produção de texto.

Usando planificação no sentido de predeterminação de uma acção orientada para a consecução de um objectivo, Hayes-Roth & Hayes-Roth (1979) citados por Bereiter & Scardamalia (1987) consideram que no início (crianças no primeiro ciclo) a actividade mental está tão estreitamente ligada à produção da composição escrita que é difícil identificar alguma coisa de particular no seu pensamento que possa chamar-se planificação.

É na adolescência que a planificação se começa a diferenciar suficientemente da produção de tal modo que se começa a identificar o

plano como tendo propriedades e contendo elementos que só indirectamente têm a ver com o conteúdo do texto.

Os escritores adultos testemunham que acontecem coisas no momento da escrita do texto que não poderiam ter sido prefiguradas no plano e que balançam permanentemente entre a planificação e a produção dado que uma complementa a outra.

Mas para Bereiter & Scardamalia (1987) esta complementaridade depende de a planificação e a produção se tornarem suficientemente diferenciadas.

2.5. Linguagem escrita e desenvolvimento

Na perspectiva da retórica clássica, o processo de escrita é considerado quase sempre como consciente. Donde poder levantar-se um plano ou desenhar-se um esboço que se poderia cumprir independentemente do tipo de escrita.

O pedido que, muito frequentemente, os professores fazem aos alunos para que estes delineiem um plano dos trabalhos escritos, também pressupõe que escrever é transcrever. Dado que poderia ser tão completamente prefigurado, o pensamento já existiria inteiramente formado antes de qualquer formulação linguística.

Schneuwly, (1987) citando a versão francesa de *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky (1985) reproduz o seguinte passo daquele autor:

"A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto, o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo também o sistema psíquico anterior da linguagem oral."
(p. 260)

Não só o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento.

2.6. De ler para aprender a escrever para aprender

Na perspectiva clássica ter acesso, pela leitura, aos bons autores que funcionavam como modelo e fontes de informação e de formação, significava aprender.

Ainda em 1953, na Didáctica Prática de Orbelino Ferreira, se afirmava:

"O domínio da linguagem dá ao racional o benefício de assimilar a sabedoria de todos os homens em todos os tempos e lugares, mediante a Leitura. (...) É a ler que se ressurgem civilizações e se alinhavam progressos. É a ler que aprendemos ou recordamos o que sabemos. Por isto a

leitura é fundamental na escola, como por aquilo o é na vida." (p. 144).

Investigações recentes, sobretudo nos Estados Unidos, (não devendo, no entanto, ignorar-se o trabalho pioneiro de Britton, 1975, em Inglaterra), começaram a estabelecer relações entre a escrita e o pensamento: a qualidade de um, contribui para a qualidade do outro.

Tal é a posição defendida pelo Council on Basic Education na sua crítica ao reduzido lugar atribuído à escrita nas escolas americanas (Fadiman & Howard, 1979), posição defendida, igualmente, pelo plano de investigação sobre a escrita desenvolvido pelo National Institute of Education (Whiteman & Hall, 1981) bem como pelas propostas curriculares apresentadas pelos defensores da "*escrita em todo o currículo*" (Fulwiller & Young, 1982; McIntosh, 1991; Newkirk & Atwell, 1982; Tchudi & Yates, 1983; Thaiss & Thaiss, 1984; Young & Fulwiler, 1986).

O papel da escrita no desenvolvimento do pensamento é geralmente atribuído a uma combinação de factores, (Applebee, 1984):

- . a permanência da palavra escrita que permite ao escritor repensar e rever um período extenso.
- . a explicitação requerida pela escrita, sobretudo se o significado deve permanecer para além do contexto no qual foi originariamente escrito.

. a ajuda que as formas convencionais do discurso propiciam organização e ao pensamento através da formulação de ideias novas e de experiências e da explicitação de relações entre elas.

. a natureza activa da escrita que possibilitou a descoberta de implicações e de relações entre hipóteses.

Alguns estudos que analisaram a escrita sob uma óptica cognitivista, consideraram-na como um processo de aprendizagem e destacaram a importância, na escrita com sucesso, da utilização de estratégias de resolução de problemas (Flower, 1981). Assim, no processo de planificação podem gerar-se novas ideias bem como estabelecer-se conexões entre as já conhecidas; a revisão pode despertar a atenção para a consistência de um argumento; corrigir, pode envolver mudanças na significação daquilo que foi escrito.

O processo de escrita envolve múltiplas representações do significado que vão desde imagens a metáforas e esquemas, a proposições abstractas, até à prosa escrita. (Flower & Hayes, 1984)

Passamos a referir efeitos da escrita na aprendizagem apresentados por Applebee (1984) após a análise de múltiplos estudos realizados com professores e alunos em escolas americanas.

. Dado um determinado conteúdo, pode esperar-se que quanto mais aquele que escreve manipula esse novo material no processo de escrita, melhor o compreenderá. Isto é particularmente verdade se a compreensão for medida pela capacidade de aplicação de novos

conceitos em situações novas, mais do que no reconhecimento de material previamente apresentado.

. Os efeitos de retenção da informação são mais fortes através da actividade da escrita do que através de outras actividades como a leitura ou a oralidade.

Se as tarefas de escrita diferem na quantidade maior ou menor de informação que extraem, então diferem também nas aprendizagens que promovem.

. Se as tarefas de escrita diferem na amplitude da informação que fazem obter e na profundidade dessa informação, tarefas de escrita de diferentes tipos produzem igualmente diferentes efeitos na aprendizagem. Tarefas que privilegiam a síntese ou a repetição (como as utilizadas na tomada de notas em literatura), desencadeiam efeitos mais gerais na retenção de informação factual do que tarefas que requerem maior extensão ou aplicação a novas áreas.

Passando de resultados de estudos experimentais para a análise do estatuto das actividades de escrita como forma de raciocínio, o autor citado procurou conhecer os tipos de experiências de escrita mais frequentes em escolas americanas. Deu-se conta, em síntese, de que eram bem mais restritas do que as suas experiências o autorizariam a esperar.

Categorizou-as em:

- "1. Tratamento da escrita ao nível da palavra e da frase.*
- 2. Rotinas de relatos informativos sobre assuntos previamente preparados.*
- 3. Aquisição de conhecimentos sobre como relatar a uma audiência um corpo relevante de informações de modo mais amplo e mais articulado do que o fizera o escritor/autor das referidas informações" (Applebee, 1984, p. 589)*

Esta avaliação não se restringe, porém, a escolas americanas.

A International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ao publicar o seu IEA Study of Written Composition I (Gorman, Purves & Degenhart, 1988) refere a necessidade que os investigadores do projecto sentiram em definir o domínio da escrita, tendo-a considerado sob duas perspectivas: acto de comunicação e actividade do processo cognitivo.

Como acto de comunicação, a forma que a escrita assume é grandemente determinada pela intencionalidade e pela audiência.

Como acto cognitivo, a escrita constrói uma mensagem com ideias, observações e experiências num processo de pensamento criativo, múltiplo e complexo.

A partir desta delimitação do campo da escrita foi desenvolvido um modelo segundo uma tipologia bidimensional: as dimensões fundamentais

da dominante intencionalidade/finalidade e da dominante processo cognitivo foram especificadas em termos de audiência e de conteúdo respectivamente.

Examinou-se depois este campo teórico à luz da sua aplicação na aula: a variedade de finalidades e de processos cognitivos envolvidos na escrita sugerira aos investigadores do projecto que o seu ensino deveria conduzir os alunos a uma ampla experimentação de situações, de tópicos e de tarefas de escrita.

Mas uma análise dos currículos e inquéritos a alunos que desistiram nos sistemas escolares que faziam parte do projecto IEA, mostraram que a escola tende a restringir o campo de experiências e de práticas apenas a alguns tipos de comunicação escrita.

Ou seja, os sistemas escolares e a comunidade educacional perfilham pontos de vista e concepções sobre a escrita mais limitados do que os dos especialistas.

Voltando a referir o estudo de Applebee (1984), este investigador enuncia os tipos de conhecimento que deveriam ser desenvolvidos no ensino/aprendizagem da escrita mas que são menosprezados (não necessariamente de modo intencional):

"1. Tratamento da escrita ao nível textual, incluindo estratégias metacognitivas para a organização e a revisão do texto em processo de produção.

2. Actividades heurísticas nas quais o conhecimento sobre um assunto é examinado e ampliado.

3. O conhecimento de como se verifica e se expande o conhecimento relevante do leitor."

O resultado da investigação sugere que a restritiva actuação dos professores se deve menos a uma escolha consciente acerca do que lhes parece ser mais importante do ponto de vista pedagógico, e mais a uma complexa interacção de aspectos curriculares como: um modelo de instrução em que a aprendizagem tem surgido em termos de conhecimento a ser transmitido e avaliado; pressões para o cumprimento de conteúdos em programas terrivelmente sobrecarregados; falta de conhecimento sobre as vantagens de se desencadarem experiências de escrita como meio de aprendizagem das várias disciplinas do currículo; falta de modelos que ajudem a perceber como podem ser incluídas no currículo, actividades de escrita que exijam processos de raciocínio mais complexos.

Para Olson (1984) o objectivo da escrita na escola deverá ser o de se proporcionar aos alunos uma prática suficientemente apoiada de modo a que possam internalizar um conjunto de estratégias conceptuais a aplicar em situações de pensar/escrever.

Langer & Applebee (1987, citados por Gilstrap, 1991) prosseguindo a investigação sobre as relações entre a escrita e a aprendizagem e o pensamento, desencadearam um vasto estudo com vinte e três professores do ensino secundário e os seus alunos.

O tratamento dos múltiplos dados recolhidos em fichas de observação, em entrevistas aos professores e aos alunos e em textos escritos, demonstrou que, independentemente das diferentes formas de escrita observadas e apresentadas nas aulas, a escrita cumpria três funções principais:

1. obtenção de conhecimentos e de experiência relevantes na preparação de novas actividades
2. consolidação e revisão de informação nova e de experiências
3. reformulação e ampliação do conhecimento.

Estes investigadores puderam concluir que as actividades que envolvem escrita (em todas as modalidades que estudaram) permitem aprender melhor do que as actividades que envolvem apenas leitura ou estudo.

Na investigação desencadeada por Gilstrap (1991) este demonstrou o valor da escrita para a aprendizagem, na preparação das lições pelos alunos, na revisão do que aprenderam e na reformulação e ampliação dos conhecimentos.

Mas para além desta sua função de reforço instrucional, a escrita é também um desencadeador de outras aprendizagens.

Para os autores que perfilham uma perspectiva sociológica escrever situa-se contextualmente, ou seja, o que conta na escrita como em qualquer outra actividade conceptual, é construído socialmente; o seu sentido e a sua prática dependem de instituições e de condições sociais.

Bruner (1990) afirma:

"Não ter em conta a natureza situada-distribuída do saber e da sua aquisição é perder de vista não só a natureza cultural do saber mas também a natureza cultural da sua

aquisição. (...) As escolas são igualmente, "comunidades de aprendizagem do pensamento" em que existem processos, modelos, canais de feed-back, etc. que determinam não só como se aprende, mas também o que se aprende, sob que forma e em que quantidade. O verbo "aprender" merece bem as aspas porque a criança que aprende participa numa espécie de geografia cultural que sustenta e dá forma ao que ela está a fazer, sem o que não haveria muito simplesmente aprendizagem." (p. 116)

Constata-se, assim, que sendo a escrita um actividade cognitiva complexa, os problemas que aquele que escreve tem de enfrentar e resolver integram uma dimensão social.

Bartholomae, (1985, citado por Hull, 1989) diz, referindo-se a alunos universitários:

"Sempre que um aluno se senta para escrever para nós professores, tem que inventar a universidade, ou seja, tem que aprender a falar a nossa linguagem ... tem que se aventurar nos peculiares caminhos de conhecer, seleccionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar, operações que definem o discurso da nossa comunidade." (p. 111)

A perspectiva construtivista social na escrita (Foster, 1992) será desenvolvida adiante quando se referir a oposição entre escrita individual, solitária, versus comunidades de escrita e estratégias de colaboração e de cooperação.

2.7. *A escrita como processo consciente ou como deambulação à procura de sentidos*

Segundo a retórica tradicional, pode-se escrever sem hesitações e por encomenda, dado tratar-se de um processo consciente.

Sabe-se hoje, no entanto, que os ritmos da escrita são desiguais e irregulares.

Para Pontecorvo (1990), uma vez que o acto de escrever é um acto de construção com diferentes níveis de complexidade, respondendo a exigências de diferentes tipos (função do texto, adequação de registos, coesão ...) representa, como qualquer construção, um trabalho difícil e não imediato.

O andamento pode mesmo ser muito lento, sobretudo quando a escrita envolve aprendizagem significativa.

A lentidão da escrita também se deve ao facto de implicar, no seu processo, a elaboração do tecido do significado (Vygotsky, 1979), proporcionando as ligações explícitas que transformam formas lexicais, sintácticas e retóricas em conjuntos orgânicos, textuais.

"A escrita, pela sua natureza, requer tempo e requer uma estratégia consciente para a gestão desse tempo.

Porque escrever põe à prova aquele que escreve, exigindo-lhe que faça muitas coisas ao mesmo tempo tais como: transcrever palavras para a página, planificar o que dizer a seguir, pensar a exposição dos

argumentos, influenciar a audiência, preocupar-se com a sonoridade das frases ou com a ortografia das palavras, afastar divagações sobre, por exemplo, o fim de semana que se aproxima." (Hull & Bartholomae, 1986, p. 47)

Dado que há tudo isto para fazer, são necessários processos que ordenem e concentrem a energia daquele que escreve, de modo a ser capaz de hierarquizar os problemas em função da gestão do tempo e do peso dos constrangimentos.

E porque a escrita é uma actividade orientada como qualquer outra, ela pode ser consciente (apresentação de informações, conhecimentos ou acontecimentos) ou pode ser uma deambulação mais ou menos inconsciente como discurso que se instaura na procura.

2.8. Da "torre de marfim" à escrita partilhada

Na perspectiva tradicional, a actividade da escrita é silenciosa e solitária, não pressupondo colaboração em grupo.

A metáfora romântica do escritor isolado na torre de marfim entregue aos sobressaltos da inspiração, não foi completamente banida do imaginário contemporâneo. Para muitos, professores ou não, a escrita continua a ser entendida como uma actividade individual e não partilhável.

Esta perspectiva retórica foi, de algum modo, reforçada pela concepção cognitivista que tende a considerar a relação escritor-leitor como uma interacção individual entre o que escreve e o que lê: o escritor compõe e o

leitor (re)compõe, tentando cada um considerar as expectativas e as intenções do outro.

Para os construtivistas sociais, por outro lado, a construção do conhecimento é uma actividade humana colectiva. O conhecimento da realidade só é possível como uma função da interacção entre indivíduos, as suas comunidades e os contextos materiais dessas comunidades. (Foster, 1992).

Sob um ponto de vista não mágico, o processo de escrita pode ser intensificado pela interacção com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupos de escrita nos quais a participação do professor pode ser determinante.

Bruffee (1983), Bruffee (1984), Elbow (1973), Moffet (1981) encontram-se entre os autores que descreveram as ligações existentes entre a escrita em grupo e os processos de aprendizagem.

Partilhar ideias e esboços de escrita passou a ser defendido como estratégia de aprendizagem da própria escrita.

Os alunos devem adquirir, por aprendizagem, comportamentos interpessoais que tornem útil a discussão sobre a escrita possível. (Spear, 1988).

Para esta autora o sucesso dos grupos de escrita em réplica ("*response groups*", p. 12) resulta da prática e do conhecimento e não da boa sorte.

As razões que fundamentam esta proposta são as seguintes:

"A composição é, por natureza, um processo interpessoal.

Os problemas de escrita dos alunos têm relação com os seus problemas na interacção grupal.

Quando os alunos aprendem a participar em grupo ao longo do processo de escrita, escrever e aprender tornam-se muito próximos no sentido dinâmico da exploração, da descoberta e da formação de significado que se associa à composição." (p. 1)

Mesmo a escrita de carácter mais privado radica em interacções sociais, ou seja, o processo de escrita tem raízes sociais até nas suas origens mais subtis.

Vygotsky (1978/1930-31) considerou linguagem interiorizada a corrente de linguagem que corre na nossa mente e que reflecte a linguagem externa ouvida.

Para este autor, as funções psíquicas superiores como a vontade, a atenção, a memória, a formação de conceitos, o pensamento verbal, a linguagem escrita são originárias de relações sociais, de relações intersíquicas interiorizadas. (Schneuwly 1987)

Segundo o psicólogo russo, as crianças não aprendem apenas porque têm capacidade cognitiva para o fazer; mas a aprendizagem acontece quando os processos de desenvolvimento são estimulados através da interacção social e da cooperação com pares. (Vygotsky, 1978, citado por Foster, 1992).

Bakhtine, que viveu, tal como Vygotsky, nos anos trinta, na União Soviética, enformou as suas reflexões à luz do pensamento dialéctico do seu tempo.

Aplicando a sua reflexão à análise literária, sugere que a diversidade de vozes dentro de um romance representa a vitalidade e a diversidade da linguagem no seu contexto humano.

O romance traça dentro de um conjunto subtil "*dialectos sociais, jargões profissionais, linguagens genéricas, linguagens de gerações e de gupos e linguagens que servem intenções sociopolíticas específicas, segundo os dias e até as horas.*" (Bakhtine, 1981, p. 263, citado por Foster, 1992).

O fluxo de discurso recíproco trocado entre as "vozes" de uma sociedade é apelidado, por este autor, de "*dialógico*" (op. cit. 1981).

Muitos teóricos pretenderam aplicar as afirmações de Bakhtine ao campo de interacções entre os que escrevem e os que lêem, nomeadamente no que se refere à necessidade da consideração dos contextos.

"Cada enunciado ao adquirir significado num momento histórico determinado, num contexto social específico, torna-se um participante activo no diálogo social". (Bakhtine, 1981, p. 276)

A teoria da construção social caracterizada pela consideração dos contextos que enformam, culturalmente, todos os enunciados orais e escritos em permanente interacção, sustenta e fundamenta estratégias e actividades de escrita na escola, em colaboração e em interacção.

Mas na prática, muitos professores, desde o primeiro ciclo ao ensino secundário, continuam a pôr reservas à escrita em grupo.

Emig (1971) afirmara já que a escrita na escola "*é uma experiência limitada e limitadora*" (p. 97).

Na verdade, o contexto escolar da escrita difere tanto do seu contexto funcional que pode mesmo prejudicá-lo ao fazer com que os alunos se aborreçam ou receiem escrever.

Na proposta de escrita em interacção, já referida, a partilha de ideias e de esboços entre pares de alunos tem relação com as rotinas de muitos escritores: concebem assuntos e finalidades em termos de uma audiência, desenvolvem ideias e a sua apresentação de acordo com a representação que têm dessa audiência e regulam, muitas vezes com outra pessoa, os progressos que vão conseguindo.

Nos grupos de escrita em interacção reforça-se a ideia de que a escrita não é apenas o texto a que se chega mas é também o conjunto de actividades desenvolvidas para se chegar a esse produto.

Deste modo, a escrita em pequenos grupos (muitas vezes o par) ajuda a fazer perder o artificialismo da escrita na escola pelo facto de se alargar a noção de audiência, se colocarem problemas de comunicação autêntica, se sobreponem múltiplas perspectivas e pontos de vista e se enriquecerem as funções do professor como "*motivador, ajudante, crítico, audiência e avaliador.*" (Spear, 1988, p 4).

Distinguindo os objectivos das situações de aprendizagem da escrita centradas no professor, dos objectivos das situações centradas no grupo de

pares, Hawkins (1976, citado por Spear 1988) afirma que na escrita em grupo, os alunos se responsabilizam pela sua própria aprendizagem na aula, são desafiados para a participação activa nos processos de aprendizagem, enquanto que o professor desempenha um importante papel na facilitação da aprendizagem pelo questionamento, pela atitude de ouvinte e de observador.

O melhor professor não é já, hoje, aquele que ensina todos os conteúdos e conceitos referidos pelos textos programáticos, mas antes aquele que procura responder ao que o aluno está a tentar fazer (Temple et alia, 1982).

Aprofundando o papel do professor do ponto de vista da sua responsabilidade instrucional, Hawkins (1974, citado por Ruane & Lensmire, 1989) afirma: "*A função do professor consiste em responder ao comportamento dos alunos pelo diagnóstico e pela ajuda, dando respostas apropriadas, precisamente aquelas de que as crianças precisam para completar o processo no qual estão envolvidas em determinado momento.*" (p. 53)

Continuando a contrariar a perspectiva tradicional da escrita silenciosa e solitária e a concepção académica de uma escrita clara, convencional, organizada, assertiva e objectiva, refira-se a obra de Toby Fulwiler (1987) *The Journal Book*.

Berthoff, (1983); Britton, (1970), (1975); Elbow, (1973), (1981); Emig, (1971), (1977); Moffet, (1968), (1981); Vygotsky, (1962), são citados por este autor, como defensores da concepção de que os seres humanos procuram significado para o mundo explorando-o através da linguagem,

isto é, através da sua própria linguagem falada e não através da linguagem do manual ou do professor.

Tal exploração pode realizar-se oralmente ou por escrito e expressa-se, na maioria das vezes, em linguagem pessoal e coloquial.

Nos últimos anos, professores de vários graus de ensino, em escolas americanas, têm vindo a pedir aos seus alunos que tomem notas pessoais, muitas vezes designadas como notas do dia, livros de pensar (thinkbooks) ou diários.

As razões psicopedagógicas para a promoção deste tipo de escrita assentam nos seguintes princípios sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, segundo Fulwiler, (1987):

- "1. Quando se realizam conexões entre a informação nova e aquilo que já se conhece, aprende-se e compreende-se melhor a nova informação. (Bruner, 1966)*
- 2. Quando se pensa e se figuram coisas, tal realiza-se em sistemas simbólicos geralmente designados por linguagens, a maioria das vezes, linguagem verbal, mas também matemática, musical, visual. (Vygotsky, 1962)*
- 3. Na aprendizagem usam-se todos os modos de realização da linguagem: ler, escrever, falar e ouvir. Cada um destes modos ajuda a aprender de determinada maneira. (Emig, 1977)*
- 4. Para além de ler, falar ou ouvir informações ou ideias novas, escrever sobre elas, faz aprendê-las e compreendê-las melhor. (Britton, 1975)*

5. *Quando se estabelecem ligações entre o que se escreve e a própria vida aprende-se e escreve-se melhor. (Moffett, 1968)" (p. 5)*

A promoção da escrita pessoal na escola permite a criação de momentos para a explicitação de reacções individuais, para a exploração de ideias, de teorias, de conceitos e de problemas, para a avaliação do que se aprendeu ou não. São estes os aspectos a privilegiar, em vez da constante (e bloqueante) preocupação pelas convenções formais da escrita, nomeadamente a ortografia, a pontuação ou a sintaxe.

Porém, não basta propor aos alunos que escrevam sobre aquilo que desejam. Na maioria das vezes, pedirão ao professor que lhes dê ideias ou exemplos, porque é essa a tarefa que mais facilmente reconhecem no professor e na escola.

E receber como desencadeadores de escrita, textos de autores literários, é também demasiado inibidor.

Se, em seguida, o professor optar por explicar os processos de escrita que os autores experimentaram, poderá obter dos alunos alguns textos estereotipados e, provavelmente, não muito mais do que isso.

Clanché (1988) apresenta aquilo que designa como a receita "*efeito iogurte*" (p. 198): o professor, para desencadear escrita, deve entregar aos seus alunos, textos devidamente identificados, escritos por outros alunos da mesma idade. Segundo ele, passado pouco tempo, os alunos terão escrito novos textos.

Este efeito releva para o autor, de uma psicologia do bom senso: *"A primeira diferença entre a leitura do texto de autor e a do texto escrito por um par é a do reconhecimento, no segundo caso, de uma solidariedade implícita ou explícita, de idade. O que para um adolescente tem a maior importância. (...) Sendo capaz de se identificar de maneira explícita com o sujeito da enunciação, o leitor vai poder assumir os sujeitos do enunciado e produzir ele próprio enunciados.*

A segunda diferença assenta nas intenções ilocutórias de cada um dos tipos de texto: (...) os textos de autor são textos sobre, os textos livres são textos para." (p. 199)

2. 9. A interacção por escrito entre alunos e professores

Brodsky & Meagher (1987) referem a tomada de notas pessoais pelos alunos, na escola, sob a forma de diários ou de outros registos periódicos, como vantajosa não apenas para estes: perante essas notas, os docentes são confrontados explicitamente com os objectivos que pretendem atingir e com os conteúdos que querem que os alunos dominem, através do feedback regular dado pela escrita acerca da sua performance com a turma.

Esta forma de interacção confere à escrita o poder do diálogo, da troca de ideias e de sentimentos.

Segundo Staton (1987) trata-se duma situação muito diferente das tradicionais réplicas ou comentários aos textos dos alunos.

Para este autor, as características fundamentais dos jornais dialogados são a sua natureza interactiva e funcional e a criação de assuntos que interessam mutuamente.

Ocorrendo ao longo do ano escolar, a conversa (escrita) entre professor e alunos tem intenções comunicativas, de autocompreensão, de negociação das relações na aula e de resolução de problemas.

Para Calkins (1989) este tipo de escrita interactiva pode ainda servir como um forum, um espaço de formulação de questões por parte dos alunos.

E dado que a elaboração de questões adequadas e pertinentes é uma tarefa complexa, a autora sugere como trabalho metacognitivo, a análise e a selecção pelo próprio aluno das perguntas formuladas, a comparação e a selecção, em grupos, da questão mais importante a ser base de debate e de trabalho subsequente.

A troca de mensagens escrita provoca frequentemente quer a a fala, quer a leitura: os alunos precisam de conhecer o impacto da sua escrita nos outros, bem como sobre eles próprios enquanto leitores, ouvindo ler aquilo que escreveram e considerando o que podem escrever a seguir; o professor precisa de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos seus alunos, de modo a estabelecer objectivos e a variar as tarefas de escrita, provocando a prática de diversos tipos de textos, multiplicando as situações e os contextos (Atwell, 1987).

A escrita partilhada pode mesmo tomar a forma de diálogos entre os próprios alunos, levando-os a explicar os seus pontos de vista, a apresentar razões, a fazer inferências.

Coll (1984) referindo-se ao nível de rendimento dos alunos e aos resultados das suas aprendizagens em geral, enuncia três tipos de relações entre alunos que podem ter, sob determinadas condições, uma influência positiva nesse nível e nos seus resultados:

"Quando existem pontos de vista moderadamente divergentes sobre a tarefa a realizar e se produz um conflito entre os mesmos;

quando um dos participantes ensina ou dá instruções a outros explicando ou dando directrizes sobre a tarefa;

quando há uma coordenação dos papéis assumidos pelos membros do grupo, um controle mútuo do trabalho e uma repartição de responsabilidades na execução da tarefa."

(Coll, 1984, p. 135)

Para interpretar os mecanismos através dos quais esta influência se produz, o autor avança com duas explicações.

De acordo com a primeira, os conflitos sociocognitivos (Perret-Clermont, 1979) ou as controvérsias (Johnson & Johnson, 1978) *"que se produzem como resultado da confrontação de pontos de vista, estimulam os processos cognitivos e provocam a procura de novas informações ou a reconsideração das que já se possuem."* (p. 135).

Na segunda explicação avançada, *"a ajuda e o auxílio mútuos que a situação interactiva proporciona, forçam a reestruturação intelectual, primeiro mediante a regulação recíproca que os participantes exercem entre si, depois, e progressivamente, mediante a autorregulação individual."* (Coll, 1984, p. 135)

Mas para o autor citado faltam dados sobre a identificação de variáveis não cognitivas também moduladoras da interacção entre alunos como a motivação, o nível de ansiedade dos participantes, as suas expectativas, o seu autoconceito.

Na sua obra *A Community of Writers*, Elbow (1995) apresenta como vantagem da prática da escrita em interacção, o facto de o diálogo injectar energia na linguagem e no pensamento fazendo falar e pensar segundo um ponto de vista, mas obrigando ao contacto com outros pontos de vista.

Segundo este autor, um dos percursos para a escrita de ensaios por adolescentes, pode mesmo passar pela experimentação da escrita de diálogos entre pares de alunos.

É que na adolescência, geralmente, o mundo não surge como um objecto a descrever, mas como um objecto a apreciar e a julgar, e a escrita pode ter, entre outras finalidades, a da avaliação contínua do mundo. (Clanché, 1988).

O reconhecimento pelos professores da importância para o desenvolvimento dos alunos desta forma de trabalhar a escrita, é explicitado no testemunho de Mckay (1987) no final do seu estudo sobre funções e estratégias da partilha de escrita no ensino secundário:

"Durante este estudo não ocorreu nenhuma situação na qual a instrução directa fosse a melhor estratégia a adoptar. Há, evidentemente, algumas situações em que ela é necessária, mas são muito menos do que aquelas que os professores podem pensar. A minha experiência nesta investigação e em

geral, é a de que a confiança é uma necessidade fundamental do aluno que escreve. Ora, as situações pedagógicas assentes na instrução directa pelo professor só a muito poucos alunos aumentam a confiança.

Esta conclusão não pressupõe o abandono do ensino específico da escrita. Mas as situações de interacção e de colaboração facultam muitas oportunidades para o ensino de conceitos ou de estratégias dentro de um ambiente de baixa tensão ("low-key environment"). E os alunos a quem é permitido o controlo sobre a sua própria escrita, quer através de colaboração, quer de ajuda aprendem muito por eles mesmos e com cada um dos outros. Descobri que o professor, frequentemente, não é nem o único, nem a melhor fonte de instrução no ensino da escrita." (McKay, 1987, p. 100)

3. Avaliação da escrita em contexto pedagógico

A escrita é uma capacidade, simultaneamente, aberta e fechada.

Foster, (1992) citando um filósofo da educação Passmore (1980), considera capacidade fechada aquela que, eventualmente, permite um domínio total da tarefa, enquanto que uma capacidade aberta nunca permitirá um domínio perfeito da tarefa, ou seja, alguém ou mesmo nós próprios, em momentos diferentes, podemos realizá-la melhor.

Somar ou subtrair, executar uma operação numa linha de montagem, resolver equações ou operar com uma máquina complexa são exemplos

de capacidades fechadas. Tais tarefas podem ser dominadas completamente e cumpridas em velocidades só ultrapassadas por máquinas, nomeadamente computadores programados para o efeito.

Nas capacidades abertas há sempre algo mais a melhorar e a aprender como nas tarefas que requerem imaginação, capacidade crítica ou criatividade, independentemente de serem manuais ou mentais.

Escrever e ensinar a escrever são capacidades abertas.

Embora algumas das actividades e destrezas que contribuem para a sua consecução sejam fechadas, só necessitam de ser dominadas para se integrarem num esforço muito mais lato.

Foster (1992) afirma que uma instrução bem sucedida depende da compreensão que o instrutor tem dos elementos da escrita resultantes de capacidades fechadas, do entendimento de até onde ela pode ser tratada como uma capacidade aberta e do conhecimento das atitudes e métodos apropriados para cada capacidade.

Porque, para o autor citado, ensinar uma capacidade aberta como se fosse uma capacidade fechada pode ser absolutamente contraproducente e prejudicial, talvez mesmo mais do que tratar algumas das capacidades fechadas como se fossem abertas.

Como exemplos de capacidades fechadas de que a escrita depende refiram-se a ortografia, a pontuação, a correcção de erros tipográficos: é ao seu domínio que muitos chamam escrita correcta de tal modo que

professores e manuais reforçam a perspectiva de que ensiná-los é uma tarefa fundamental na escola.

Todos os que escrevem possuem aquilo que Polanyi (citado por Foster, 1992) designou por conhecimento pessoal, parte do qual é um conhecimento tácito, obscuro, um saber inarticulado.

O homem possui um saber focalizado, consciente que constitui a formulação racionalizada daquilo que ele pensa que sabe.

Mas sabe-se mais do que o que se consegue dizer.

Esse "*mais*" que resiste à articulação é o conhecimento tácito. E quando o nosso conhecimento é intuitivo e a priori as tentativas de formalização de regras acerca dele são redutoras e rigidificantes.

Passmore (1980) caracteriza deste modo a capacidade aberta que a escrita constitui e que permite ao aluno "*dar passos que não lhe foram ensinados e que muitas vezes surpreendem o professor não porque sejam completamente diferentes daquilo que outros alunos são capazes de fazer, mas porque o professor não lhos ensinou, e porque o aluno ao dá-los, não o faz como a aplicação de um princípio no qual o professor o tenha instruído*" (p. 42).

Para ajudar os alunos a escrever é então necessário que os professores distingam, no seu ensino, os elementos da escrita dos alunos que são pessoais e tácitos e os que devem ser submetidos a convenções externas.

Os ritmos de escrita são desiguais: alguns alunos organizam as ideias antes de começarem a escrever; outros, descobrem o que querem dizer depois de escreverem a primeira frase.

Mas todos experimentam sensações de desconforto entre o que já está escrito e o que falta escrever e é também isso o que torna o acto de escrita e o seu ensino tão difíceis.

As escolas têm muitas vezes procurado resolver esta dificuldade através de estratégias redutoras e focalizadas: pela valorização da obediência a regras.

Mas em sistemas com escolaridades obrigatórias cada vez mais alongadas, trata-se cada vez menos de verificar se os alunos estão adaptados ao ensino que lhes é transmitido com vista à orientação-selecção, e cada vez mais de regular esse ensino para o adaptar ao aluno (Bain & Schneuwly, 1993).

3.1. Concepções teóricas e práticas avaliativas: as relações entre a avaliação e a didáctica

Tal como tem aumentado, sobretudo a partir da última década, a percepção da dificuldade dos problemas da escrita, também as concepções e as práticas de avaliação têm experimentado profundas alterações.

A subjectividade da avaliação certificativa é cada vez mais denunciada surgindo como alternativa, mesmo nos textos programáticos, a avaliação formativa. (cf. Novos Programas de Português, 1991).

Simultaneamente, na didáctica da língua, assiste-se à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação (Hymes, 1984).

Do ponto de vista da avaliação desta última competência deverá passar a reduzir-se a preocupação por aspectos como a sintaxe, a escolha de palavras ou a ortografia e aumentar-se a consideração por unidades mais complexas e mais globais como o texto, o discurso e a sua enunciação.

É sabido que na prática, os professores experimentam grandes dificuldades em avaliar quer a oralidade, quer a escrita.

O sistema de classificações, de exames, de selecção de alunos, nomeadamente no ensino secundário, não mudou substancialmente pelo que muitas experiências avaliativas resultam de improvisação ou de ausência de critérios.

Tal situação não é específica do sistema educativo português.

No estado actual das ciências da educação, não há coincidência entre o trabalho de investigação e o da formação dos docentes, entre a experimentação de métodos e a avaliação. Nomeadamente, a reflexão e as experiências sobre avaliação formativa desenvolveram-se primeiro num campo que abarcava as funções da avaliação no seu conjunto, tendo incidido predominantemente sobre a docimologia e a psicometria (Allal, Bain & Perrenoud, 1993).

Referindo-se ao novo plano de estudos da parte francófona da Suíça, plano que incide particularmente no papel comunicativo da língua e que ao

lado de actividades de estruturação como a gramática, a ortografia e o vocabulário, introduz actividades latas no domínio da expressão e da compreensão escrita e oral, Wirthner (1993) afirma: *"Não é demais ressaltar o hiato que existe entre uma metodologia renovada, favorecedora da actividade do aluno, uma abordagem indutiva das noções, a instauração de actividades comunicativas na aula que implicam uma relação professor-aluno mais diversificada e também mais diferenciada, e uma avaliação que permaneceu essencialmente sumativa, em que a classificação ocupa um lugar privilegiado a fim de "medir" a qualidade das aquisições dos alunos."* (p. 101)

Na perspectiva avaliativa, tal como na perspectiva pedagógica, há que operar deslocações da avaliação que reenvia para os objectivos previamente traçados pelo sistema de ensino ou pelo professor, para uma avaliação que reenvie para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Allal, Bain & Perrenoud (1993), Bain, (1988), Bronckart & Schneuwly, (1991), não se pode hoje continuar a separar a didáctica da avaliação, ou seja, as opções didácticas dos professores devem condicionar e determinar as suas formas de avaliação.

No caso do desenvolvimento da capacidade de produção de textos, a didáctica da língua materna defende a necessidade de se considerar a situação de comunicação, a organização do conteúdo, a macroestrutura textual, a coesão, o código escrito. Quando o texto está escrito e há que tratar dos seus problemas de superfície (ortografia, estruturação frásica, titulação), é possível, numa perspectiva de remediação, retomar com o aluno a análise dos primeiros critérios apontados: contexto de produção, macroestrutura, etc.

Mas quando os problemas de escrita se põem ao nível destes primeiros critérios, o professor tem que se interessar prioritariamente pelos comportamentos do aluno durante a aprendizagem. Já não se trata da perspectiva avaliativa de remediação, mas da instituição de uma regulação interactiva (Wegmuller, 1993) antes e durante a elaboração do texto.

Esta regulação passa pela experimentação de muitos momentos de autoavaliação.

Sempre que um professor faz observações sobre um percurso de aprendizagem ou entrega aos alunos trabalhos anotados provoca situações de autoavaliação que, naturalmente, contribuem para a construção da imagem do aluno e têm incidências no seu comportamento posterior.

Quando os alunos recebem as apreciações do professor e não desempenham nenhum papel na concepção e na implementação da sua própria avaliação, o processo de autoavaliação é passivo e muitas vezes reactivo.

Só a diminuição progressiva das formas clássicas da heteroavaliação pelo professor, com vista ao reforço de práticas avaliativas cada vez mais assumidas pelos alunos, favorecerá nestes a autonomia das aprendizagens (Allal & Michel, 1993).

A autoavaliação tende a surgir, nesta perspectiva, como um processo activo e dinâmico no qual o aluno se implica por conhecer os critérios de avaliação do seu trabalho o que lhe permite, através da interacção com o professor, regulações mais eficazes.

A avaliação formativa, conceito introduzido por Scriven em 1967, propõe-se melhorar os instrumentos de medida a fim de melhor se avaliarem objectivos cuidadosamente definidos. Tal implica a explicitação dos critérios de avaliação pelo professor e a produção de informações sobre os processos de trabalho dos alunos, o que permite a regulação da progressão pedagógica e a gestão dos erros. A classificação tem um valor relativo porque não mede a totalidade das aquisições requeridas para um determinado exercício, mas apenas aquelas que foram objecto de aprendizagem.

Este conceito tem vindo a ser progressivamente desenvolvido e fundamentado (Allal, 1988, 1991; Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979; Cardinet, 1988; Cavadini, 1990).

A aprendizagem da autoavaliação preconizada pela avaliação formativa, passa a ser considerada uma competência primordial a atingir na perspectiva da avaliação formadora.

Tal conceito criado por Scallon em 1982, num seu parecer aquando da análise de um projecto orientado por um grupo de investigadores integrado por Nunziati, é citado por ela, em 1990, no artigo "*Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*".

Aos objectivos de reforço do sucesso, de regulação pedagógica e de gestão dos erros, próprios da avaliação formativa, a avaliação formadora acrescenta os de "*representação correcta das finalidades, planificação prévia das acções e apropriação dos critérios pelos alunos.*" (Nunziati, 1990, p. 48).

Nesta perspectiva, passa a considerar-se abrangido pelo conceito de avaliação, tudo o que diz respeito a um modelo pessoal de acção. Assim, cabe ao aluno aprender a construir mapas de estudo e aprender a avaliar os seus próprios processos de aprendizagem.

Mas dois anos antes de Scallon usar o conceito de avaliação formadora, em 1980, um artigo de Lévi, incluído no Bulletin Evaluation (Pedagogie Freinet) e transcrito pelo Éducateur de Junho de 1982, interrogava em título: *"Les enfants peuvent-ils déterminer eux-mêmes des critères d'évaluation dans le cadre du conseil?"*

A reflexão de Lévi (1982) em jeito de resposta e após a descrição duma experiência sobre critérios de avaliação em leitura levantados com os alunos, antecipa já o paradigma da avaliação formadora: *"Ao fim de um certo tempo estava desencadeada a reflexão crítica sobre os critérios de avaliação, reflexão que passou a funcionar também para outros domínios (cálculo, exposições à turma, experiências científicas, etc.). Não se pode solicitar uma avaliação se os critérios não são conhecidos. Agora, antes da avaliação, discute-se e poma-nos de acordo quanto aos critérios."* (Lévi, p. 45)

Se hoje, a heterogeneidade das competências dos alunos não pode continuar a constituir obstáculos ao ensino, ela implica, porém, uma grande variedade de estratégias pedagógicas e de actividades didácticas e, conseqüentemente, formas muito diferenciadas de avaliação das produções.

Cada aluno precisa de encontrar, no ensino que lhe é proposto, os meios que lhe permitam apropriar-se das características da escrita que ainda não conhece.

É necessário, assim, que na avaliação das produções sejam considerados os modos como tais características foram experimentadas e facultadas aos alunos, e não se avaliem apenas as informações que foram retidas pela aprendizagem. (Bonnet & Piguet, 1993)

4. Tratamento da escrita dos alunos, pelos professores

4.1. Conceito de norma e de pressões normativas

As perspectivas avaliativas que pretendem deslocar-se para a análise e a regulação dos processos de aprendizagem dos alunos, como é o caso da avaliação formativa e formadora, não são inteiramente assumidas pela maioria dos docentes.

É um dos maiores impedimentos a que tal aconteça tem a ver com o conceito de norma no ensino e na aprendizagem das línguas materna, segunda ou estrangeira.

A escola, através do ensino das línguas persegue, desde sempre, um fim legítimo de normalização (Bronckart, 1988; Duarte, 1994). As reais opções pedagógicas fazem-se em função da importância que se atribui a esse objectivo, muitas vezes em detrimento de outros como o

desenvolvimento da produção oral e escrita ou o conhecimento do funcionamento da língua.

Para Perrenoud (1988) qualquer norma pretende uma certa generalidade. Incitar ao seu cumprimento constitui, pelo menos aparentemente, a maneira menos arbitrária de controlar a conduta de alguém, dado que a pretensão à universalidade protege da contestação ou obrigaria a argumentações muito difíceis.

Na instituição escolar que tem, entre outras, a função de ensinar e de avaliar a língua, os professores fazem aplicar as normas segundo múltiplos registos: em função da sua definição da situação e das estratégias do momento, em função das suas convicções profundas, pessoais e profissionais, em função do próprio papel oficial que desempenham.

Perrenoud (1988, op. cit.) distingue dois modos de avaliação que se referem a dois tipos de normas que designa por regras de uso e normas de excelência.

Considerando que a distinção entre ambas é mais acentuada na escrita do que na fala, refere contudo que os juízos sobre elas podem situar-se em extremos opostos.

Nas regras de uso os juízos fazem apelo à conformidade criando uma dicotomia: de um lado estão os enunciados correctos, em conformidade com a regra; do outro, os enunciados errados, inaceitáveis.

As regras de uso são válidas para pequenas unidades de língua como os fonemas, os grafemas, a palavra, as frases e algumas articulações do

discurso. Sobre estes constituintes é possível codificar uma regra precisa e assim determinar regra e desvio.

Por vezes, os juízos exercem-se sobre práticas linguísticas globais segundo normas de excelência que são a imagem de uma prática ideal, perfeita, da língua, prática que alguns autores literários podem representar mas que não se pode reproduzir sem o risco da criação de pastiches.

Já não se trata, segundo este juízo de excelência, de induzir uma dicotomia, mas antes uma hierarquia, uma ordenação das performances segundo escalas de valor de domínio da língua avaliado numa perspectiva global.

Perante um texto ou um discurso o juízo pode, assim, exercer-se de acordo com a conformidade de cada elemento com a regra correspondente ou de acordo com o nível de excelência do conjunto.

Na interacção social, para o autor citado, o exercício destes dois tipos de avaliação não tem as mesmas consequências: a identificação dos erros provoca reacções que quando são expressas podem ser lidas como sanções. A referência e a designação do erro conduz à culpabilização e à sua correcção, representa uma espécie de policiamento da linguagem fundado numa relação de poder que ao exercer-se, se vê reforçada.

Para Bronckart (1988) as normas conferem a um dos subsistemas da língua o estatuto de modelo ideal e intocável, tendendo a reduzir a diversidade e a travar a mudança.

E apresenta quatro argumentos, que, segundo ele, têm justificado historicamente as pressões de tipo normativo:

- . O argumento sobre a unicidade do mundo, das coisas e dos acontecimentos: dado que a língua é um reflexo do mundo seria, também ela, estável e única (argumento filosófico dos essencialistas da Idade Média)
- . O argumento da unicidade dos processos cognitivos que permitem a apreensão do mundo e a organização do conhecimento (argumento filosófico de Port-Royal, implícito, posteriormente, na obra de Chomsky e de Piaget)
- . O argumento que tem a ver com a necessidade de preservação da intercompreensão no quadro de uma determinada comunidade social ou política (argumento político dos estados modernos)
- . O argumento da instituição das grandes vias de comunicação verbal que são os géneros discursivos convencionais (discurso literário e científico) necessários ao desenvolvimento cultural e científico das sociedades.

Muitas vezes, porém, a pressão normativa na escrita, não resulta da vontade dos docentes em reduzir a diversidade e travar a mudança, mas antes da sua falta de informação no tratamento de problemas de expressão escrita que ultrapassam a estrutura léxicosintáctica da frase e têm a ver quer com constrangimentos sintagmáticos latos que regem a estruturação dos textos, quer com constrangimentos pragmáticos que decorrem das particularidades da situação de comunicação escrita.

Os professores de língua portuguesa necessitam de mais descrições e de mais material didáctico sobre mecanismos de coesão textual, bem como de uma maior consciência quanto à importância determinante dos contextos discursivos na modelização e na alteração de esquemas normativos habituais de estruturação sintáctica.

Há, assim, muito trabalho a desenvolver, sob pena de se continuar a entender a escrita como uma alquimia que só alguns dominam mais ou menos misteriosamente e em que o papel do professor se reduz à constatação (e avaliação) dos alunos que sabem e dos que têm muitas dificuldades.

Esta situação não é específica da língua portuguesa.

A carência de descrições de relações transfrásicas explica, no caso da língua francesa, o carácter deficiente das intervenções didácticas dos professores nos textos escritos pelos alunos (Charolles, 1986).

Num corpo de redacções corrigidas, este investigador notou que

- . no caso de infracções de ordem textual, os professores geralmente não as assinalam no texto, substituindo os sublinhados por indicações gráficas lançadas na margem ou por traços que marcam de modo aproximado uma passagem do texto.
- . os comentários que escrevem nos textos dos alunos não têm geralmente rigor técnico, antes recorrem a expressões vernaculares e metafóricas ("*sem pés nem cabeça!*") ou exprimem

impressões globais de leitura ("*incompreensível*", "*não quer dizer nada*" ...) e dificuldades globais de apreensão ("?").

- . as práticas de correcção que desencadeiam são, muitas vezes, brutais, (Reichler-Béguelin, 1988), explicitadas em instruções do tipo "*Refaz o texto*" e não são acompanhadas de exercícios sistemáticos de manipulação (a não ser no caso específico da conjugação verbal).

Para que a pressão normativa do professor seja orientada no sentido da ajuda ao aluno é necessário que o próprio professor alargue o seu conhecimento da escrita como um "*concentrado de todas as normas léxicosintáticas, estilísticas, ortográficas, ou ainda relativas à planificação textual e à gestão transfrásica da informação.*" (Reichler-Béguelin, 1988, p. 9).

4.2. *Conceito de erro em didáctica da escrita*

Na instituição escolar, a aprendizagem da língua adquire um carácter formalizante tal como qualquer outra actividade escolar. E essa aprendizagem não só surge em cenários formais, mas ainda em forma diferente: por escrito.

Muitas crianças chegam à escola sem saber ler nem escrever. A partir desse momento, encontram-se no espaço que transmite o domínio sobre a língua que já conhecem, mas de um modo que elas não conhecem.

Como resultado, o conhecimento da criança é posto de lado passando a ser relevante apenas aquele que a escola fornece. Passa a ser encarada como um ser sem conhecimentos, sem motivações, ou como alguém sem conhecimentos e motivações racionais, legítimas e aceitáveis. (Kress, 1994).

É preocupação de muitos professores explicarem aos seus alunos fenómenos evolutivos da língua como, por exemplo, as relações fonia/grafia (Sim-Sim, 1994) dando como exemplo que um mesmo som pode ser escrito de formas diferentes. Tais relações são muitas vezes apresentadas, por simplificação didáctica, como relações lógicas.

Mas nem sempre o são. Porém, as eventuais falhas do aluno no entendimento da explicação do professor são geralmente lidas pela escola como a evidência ou a confirmação do desinteresse ou das incapacidades dos alunos.

Naturalmente que os adultos e, neste caso, os professores precisam de se assegurar da correcção e da naturalidade das suas acções.

Se o não fizessem ficariam seriamente embaraçados não só em relação às suas tentativas para ensinarem os alunos, como também em relação às suas próprias acções e ao entendimento que têm do saber a transmitir.

Do lado dos alunos, o problema reside no facto de muitos dos processos escolares lhes surgirem como misteriosos e para além das suas capacidades de controlo: são solicitados a fazer, a aprender, a compreender coisas sem outra razão aparente que não seja a da vontade do professor (Edwards & Mercer, 1993).

O conceito de erro (Kress, 1994) tem a ver com a distância ou a discrepância que existe entre o sistema de valores do adulto (sistema, em última análise, social) e o sistema de valores e de crenças das crianças.

A classificação de erro e o tipo de erro correspondem à medida da distância entre os dois conjuntos de sistemas de valores.

Os docentes que ainda hoje encaram a escrita dos alunos como reflexo do ensino da gramática procuram os erros, corrigem-nos ou assinalam-nos. Uns marcam todos os erros, outros assinalam só os que foram discutidos na aula. Alguns usam listas de verificação (checklists) para indicar os erros e, segundo Raimes (1983), só muito poucos usam a correcção entre pares de alunos.

Para Perera (1986) a tarefa de marcação de erros por meio de sublinhados, de riscos, de exclamações, é uma tarefa muito familiar aos professores. Contudo os erros não têm todos as mesmas origens, não podendo, ou não devendo, portanto, corrigir-se todos do mesmo modo.

Referindo-se explicitamente à correcção dos erros de ortografia, Morais & Teberosky (1993) afirmam: *"A repetição, os exercícios mnemotécnicos que os alunos realizam sem deles deduzirem nada, parecem, de facto, não favorecer a explicitação consciente dos conhecimentos ortográficos podendo correr-se o risco de transformação da escrita automática dos alunos em escrita automatizada"* (p. 59), o que, naturalmente, não os desafia para a consulta de formas de escrita autorizada (nos dicionários, prontuários, etc.).

Estes últimos investigadores constataam, também, a necessidade de revisão das práticas de correcção diferidas no espaço e no tempo, muitas vezes

realizadas depois de dias ou mesmo semanas de o aluno ter produzido a sua escrita. E defendem que as mais adequadas intervenções de correcção se devem caracterizar pelo acompanhamento da produção escrita pelos professores com a finalidade de proporem modelos de escrita autorizada e persuadirem os alunos a encontrar formas alternativas de expressão.

O aluno que escreve bem tem pouca necessidade da ajuda do professor, dado que possui os conhecimentos requeridos, recorre a estratégias eficazes para realizar a sua tarefa e apresenta comportamentos adaptados à situação de escrita.

No entanto, num trabalho de investigação sobre representações de escrita e representações dos alunos que escrevem, por parte de professores de vários níveis de ensino, estes explicaram que alunos do 3º ciclo, apesar da sua boa performance escolar, têm necessidade de encorajamento do professor e precisam de ser felicitados pelos êxitos. Um dos docentes deste nível de ensino propôs-se mesmo valorizar estes alunos lendo em voz alta os seus textos, à turma.(Fortier & Préfontaine, 1993).

Neste trabalho, os professores do ensino primário e do secundário não souberam descrever as intervenções de ajuda que fazem junto dos alunos que não escrevem bem, dado que não propuseram nenhuma. O professor do secundário propôs intervenções que incidem sobre as estratégias relacionadas com a produção de um texto escrito dizendo que ensina a trabalhar, isto é, que explica como se realiza correctamente uma estratégia de escrita.

Outras descrições de realizações dos alunos confirmam que os professores têm na cabeça um modelo de aluno que escreve, modelo que lhes permite

classificar os alunos e compará-los entre si. Parece igualmente que a representação que têm dos alunos influi grandemente nas suas intervenções de ajuda.

Para Bellés (1995) os professores retiram muitas informações das produções escritas dos alunos, mas as suas teorias pedagógicas acerca da escrita não lhes permitem dar-se conta dos processos de aprendizagem nela implicados; daí as suas dificuldades de entendimento do sujeito cognoscente no processo de apropriação do sistema da língua escrita.

Para além da evolução das perspectivas construtivistas na psicologia, também as abordagens comunicativas integraram as variações linguísticas nas suas metodologias dado não poder continuar a ignorar-se, as diferentes origens e situações contextuais dos falantes. (Lits,1993).

É sob estas múltiplas perspectivas que o tratamento dos erros tem que passar a ser encarado em língua materna, dando-se conta do percurso de cada aluno.

Neste sentido, Schoonbroodt (1993) adverte que:

"É necessário que os professores tomem consciência de que o aluno elabora, na maioria das vezes de maneira inconsciente, hipóteses sobre o funcionamento da língua, a partir do seu conhecimento dessa língua. Ou seja, o aluno passa necessariamente por diferentes sistemas intermediários que completa, sucessivamente, à medida que vai aprendendo. Isso cria uma discrepância entre o ponto de vista do professor e o do aluno, e é por essa razão que a

investigação das causas dos erros deveria ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica." (p. 24)

As dificuldades dos alunos, entendidas como erros por parte dos professores, têm a ver com diferentes tipos de problemas quer ao nível da frase, quer ao nível do discurso. (Perera, 1986).

Dado que a produção escrita integra dois subprocessos, a produção de ideias, não necessariamente linear e a textualização que consiste em impor uma estrutura linear às ideias, (Fayol & Chanquoy, 1991) muitas vezes as ideias ocorrem mais rapidamente do que o ritmo da caneta em grafá-las.

Em consequência, registam-se como erros, omissões de palavras, repetições ou a confluência de dois tipos diferentes de frases.

A melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura do próprio texto e a criação de hábitos nos alunos em reverem os textos uns dos outros.

Há erros que resultam de experiências de novas construções frásicas pelos alunos. Entre os nove e os treze anos contam-se por exemplo, determinados tipos de expressões relativas, referências hipotéticas ou expressões adverbiais de concessão.

Nestes casos, os alunos necessitam de exemplos correctos das expressões que tentaram utilizar ou de expressões correspondentes mas mais simples.

Outras vezes, utilizam expressões demasiado familiares ou oralizantes. A tentativa de leitura dos seus próprios escritos com olhos de alguém que não fosse o seu autor, poderia ajudá-los na consciencialização de registos diferentes de língua conforme a situação de comunicação.

Também a utilização ambígua de pronomes e de tempos verbais, a falta de clareza na ordem das frases, a omissão a referências importantes de lugar ou de tempo, podem ser consciencializadas pelos alunos através de questionários construídos pelo professor e utilizados pelos alunos na fase final de revisão dos textos.

Segundo Perera (1986) uma abordagem diferenciada dos erros na escrita, permite, quer aos alunos quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa também que os alunos não são empurrados para "*corrigir*" uma construção que não podem, sozinhos, reconhecer como errada.

Refira-se, finalmente, o longo tempo investido pelos docentes na correcção ortográfica.

Os métodos adoptados para o tratamento da escrita correcta (orto-gráfica) têm assentado mais no conhecimento que os professores detêm sobre o sistema ortográfico da língua, do que no conhecimento sobre os processos psicológicos dos alunos.

Provocar a dúvida quanto à grafia correcta por meio de perguntas postas aos alunos, parece constituir uma estratégia de reflexão sobre as alternativas ortográficas possíveis até que os alunos conheçam qual a que corresponde à norma e a automatizem. (Morais, & Teberosky, 1993).

CAPÍTULO III

OBJECTIVOS E HIPÓTESES GERAIS

Este trabalho pretende ser um estudo descritivo-compreensivo de formas de comportamento correctivo e de anotação de textos de alunos por docentes de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Através da análise e da categorização das correcções dos docentes e da análise dos tipos de discurso escritos pelos professores nos textos dos alunos, pretende-se caracterizar concepções de ensino da escrita de docentes em fases diferentes da carreira.

Teve-se como ponto de referência teórica e metodológica a proposta de Bronckart (1985) de abordagem dos enunciados como aspectos do comportamento verbal os quais se integram nas múltiplas formas de actividade desencadeadas pela espécie humana.

Este autor explicita os seguintes princípios de base para a análise do funcionamento do discurso:

"A linguagem é primeiramente e antes de tudo, uma actividade discursiva, intimamente ligada à actividade humana da qual constitui, simultaneamente, o reflexo e o principal instrumento.

As actividades humanas fundamentalmente diversas pela sua história, pela inserção social e pelos instrumentos que desenvolvem, definem e delimitam contextos diferentes aos quais os discursos e os textos se articulam.

Às categorias de textos correspondem tipos de textos ou géneros de discurso caracterizados por uma organização específica e por uma distribuição específica de unidades linguísticas.

As relações de interdependência entre o domínio textual e o domínio contextual devem ser analisadas em termos de operações linguísticas, as quais constituem um subconjunto de operações psicológicas construídas pelo homem."
(Bronckart, 1985, p. 8).

Pode-se, então, encarar o ensino como um acontecimento discursivo com regras e expectativas específicas caracterizadoras de comportamentos de professores e de alunos e a instituição escolar como "*um lugar social*" entendido por Bronckart (1985) como a zona onde se desenrola a actividade humana específica à qual se articula a actividade linguística.

Para Bakhtine (1984, citado por Bronckart, 1985) a cada território da actividade humana corresponde uma área particular do uso da língua, em âmbitos e com funções diversas.

Os enunciados que se integram numa determinada actividade apresentam características comuns na forma, no estilo, nos procedimentos, na sua concepção do destinatário:

"Cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtine, 1984, p. 265)

Assim, em cada âmbito da praxis constroem-se reportórios de géneros discursivos que se diferenciam e evoluem de acordo com o desenvolvimento e complexificação desse mesmo espaço de utilização da língua.

Para este autor, existem características específicas de uma actividade que motivam um procedimento discursivo determinado.

"A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstracto das formas da língua, nem no psiquismo individual dos locutores." (Bakhtine, 1977).

Donde a metodologia para o estudo da língua dever considerar as formas e os tipos de interacção verbal em ligação com as condições concretas em que esta se realiza.

Pareceu pertinente, neste estudo, a consideração da instituição escolar como uma área particular de uso da língua tendo-se procurado, nos comentários dos professores aos textos dos alunos, características comuns nos procedimentos discursivos que permitam inferir formas de tratamento e concepções dos destinatários (os alunos), pelos professores, de acordo com o jogo de papéis desempenhados e com a cultura da instituição.

A opção pela análise do comportamento dos professores perante a escrita dos seus alunos tem a ver com o facto de, até agora, a escrita ter ocupado um lugar muito restrito na escola, por comparação com o papel relevante que desempenha no desenvolvimento dos alunos. (Vigotsky, 1988).

A crescente importância cultural e social da investigação sobre a escrita coloca cada vez maiores exigências aos professores no sentido da modificação das suas práticas de ensino, requerendo um pensamento cada vez mais reflexivo sobre as suas próprias concepções e práticas de escrita.

Para serem ajudados na escrita, os alunos precisam de indicações activas e positivas e não de proscricões inibitórias. (Beaugrande, 1984; Kintsch, 1977)

As práticas repetitivas são ineficazes e alienantes; a mera repetição reforça comportamentos não estratégicos e simultaneamente bloqueia e impede a aprendizagem seguinte.

Aprender a escrever requer a reorganização cognitiva do conhecimento ou a aquisição e o treino de competências que permitam a prossecução de objectivos mais estratégicos (Beaugrande, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Calkins, 1989; Langer & Applebee, 1987).

Pretende-se contribuir, com este trabalho, para a compreensão das concepções sobre a escrita em contexto escolar, pela análise do comportamento correctivo dos docentes e análise dos seus comentários.

"Escrever comentários nos textos constitui o método mais comum de resposta e de avaliação da escrita pelos professores" (Foster, 1992).

Os estudos sobre processos de revisão da escrita realizados pelos próprios escritores têm salientado a sua natureza recursiva e a sua função de resolução de problemas.

Têm sido descritas operações de revisão, e tem-se analisado como e quando os escritores revêm a sua escrita.

Tem-se procurado conhecer os tipos de revisão efectuados (Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald & Markham, 1987, citados por Fitzgerald, 1987).

Segundo este último autor, são escassos, porém, os trabalhos sobre aspectos cognitivos da revisão e sobre a sua relação com a qualidade da escrita.

Em Portugal, Fagundes Duarte, (1993) estudou tipos de operações de revisão e os seus níveis linguísticos, identificando as correcções estilísticas que Eça de Queirós fez nos seus próprios manuscritos.

Este investigador teve como base, entre outras, as características funcionais das correcções: substituição, supressão, acrescentamento, deslocamento.

Pensamos que, à semelhança daquilo que o escritor faz na revisão dos seus próprios textos, o professor enquanto corrector, ao encontrar-se perante a estrutura textual, age em conformidade com ela, substituindo, acrescentando, suprimindo ou deslocando blocos estruturais de extensão variada.

O levantamento de questões e os comentários dos professores e dos pares aos textos escritos talvez ajudem os que escrevem a adquirir novos insights sobre a sua própria escrita.

Mas igualmente se pensa que, dado que o professor não esteve presente no momento da escrita do texto, não pode actuar no âmbito do significado

que aquele que escreveu pretendeu construir. Ou seja, o professor é menos eficaz, porque se substitui ao próprio e por isso também menos adequado.

Segundo Fitzgerald (1987) os alunos têm consciência da discrepância entre o que pretenderam dizer e o que realmente conseguiram dizer nos seus textos, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações que têm que fazer. Muitas vezes, porém, as crianças não estão de acordo com a análise das dificuldades feita pelos professores que se colocam sobretudo ao nível textual, enquanto aquelas se situam ao nível dos enunciados específicos em que sentiram mais dificuldades.

Neste estudo pretende-se ainda saber se os professores dialogam com os alunos no sentido da resolução dos problemas que a escrita dos seus textos levanta (isto é, se funcionam como organizadores das propostas dos alunos e dos contextos de escrita), ou se agem como motores e elementos da engrenagem pedagógica, ou seja, se funcionam como o "*homem do rickshaw*" segundo a imagem vigotskiana, substituindo-se pela sua intervenção à intervenção do aluno e adoptando uma atitude impositiva na correcção e nos comentários aos textos dos alunos.

Dada a evolução das concepções de escrita explicitadas nos textos de Programas de Língua Portuguesa nos últimos sessenta anos, será que os professores em fases diferentes de carreira manifestam diferenças decorrentes dessa evolução nos seus comportamentos correctivos e no tipo de interacção discursiva com os alunos e com os textos escritos por estes?

Será que os docentes em fase adiantada de carreira utilizam estratégias de correcção mais normativas e avaliativas e de carácter mais repetitivo do que os docentes em fase inicial de carreira?

1. Objectivos Gerais

Explicitam-se como objectivos deste trabalho:

- . Produzir informação descritiva (Borg, 1983) sobre o comportamento de docentes em situação de ensino da escrita.
- . Identificar características funcionais do comportamento correctivo de docentes em fases diferentes de carreira.
- . Analisar o conteúdo e o funcionamento do discurso produzido por docentes em fases diferentes de carreira, na interacção com textos escritos pelos seus alunos.
- . Conhecer formas de actuação e concepções de escrita de professores em fases diferentes da carreira.

A primeira fase deste trabalho de investigação pretende dar cumprimento ao primeiro objectivo enunciado para o que se recolheram todas as intervenções dos docentes nos textos escritos pelos alunos (indicações de correcção, anotações e comentários), procedendo-se à sua categorização.

Dado que os Programas de Língua Portuguesa (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, 1991, emanados da Reforma educativa) recomendam maior autonomia dos alunos no tratamento da sua própria escrita e a experimentação de múltiplas situações de autocorreção e de heterocorreção; mas dado, também, que os docentes em fase adiantada de carreira têm atitudes de precaução ou mesmo de conservadorismo perante novas experiências pedagógicas, por, entre outras razões, se aperceberem

melhor dos efeitos para a sua imagem profissional do controle da sociedade sobre a qualidade da escrita dos seus alunos (Bronckart, 1985; Espéret & Fayol, 1994), supõe-se que demonstrarão uma atitude mais impositiva do modelo correcto da escrita do que os professores em fase inicial de carreira.

Assim, dentro da categorização de correcção dos textos a que se chegou para dar cumprimento ao primeiro objectivo deste trabalho, supõe-se que os docentes em fase adiantada de carreira apresentarão maior número de intervenções correctivas.

No comentário sobre os textos escritos dos alunos supõe-se que o discurso dos docentes em fase adiantada de carreira impõe aos alunos mais normas da língua escrita e explicitam estratégias mais brutais durante o acto pedagógico de correcção da escrita como a instrução de reescrita dos textos, (Reicher-Béguelin, 1988) do que os docentes em fase inicial de carreira que adoptariam uma atitude mais demonstrativa e explicativa.

2. Hipóteses

Pretendeu-se com este estudo a verificação das seguintes hipóteses:

Hipótese 1

Os docentes em fase adiantada de carreira fazem um maior número de intervenções correctivas nos textos dos seus alunos, do que os docentes em fase inicial de carreira.

Hipótese 2

Nos comentários aos textos escritos pelos alunos, os professores em fase adiantada de carreira explicitam mais instruções normativas e juízos avaliativos do que os professores em fase inicial de carreira.

Hipótese 3

Os comportamentos correctivos dos docentes em fases diferentes de carreira são qualitativamente diferentes: enquanto os docentes em fase adiantada de carreira apresentam um maior número de instruções de reescrita, os docentes em fase inicial de carreira explicitam um maior número de instruções de escrita textual.

Hipótese 4

Nos comentários aos textos dos alunos, o discurso dos docentes em fase inicial de carreira é menos directivo do que o discurso dos docentes em fase adiantada de carreira.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. Amostra

1.1. *Sujeitos*

Os critérios de escolha da amostra dos docentes foram os seguintes:

vinte professores com licenciatura em Português e Francês (Românicas), por se tratar do grupo de docência a quem mais frequentemente têm sido atribuídas turmas de Português.

Todos os professores leccionavam, no momento desta recolha, pelo menos uma turma do 7º ano de escolaridade em Escolas C + S da zona da Grande Lisboa.

Neste grupo de vinte docentes, dez encontram-se em fase inicial de carreira (um a dois anos de serviço) tendo a formação pedagógica inicial concluída e dez professores encontram-se em fase adiantada de carreira (15 a 20 anos de serviço) tendo efectuado o estágio pedagógico.

A decisão de se trabalhar com dois grupos de docentes diferenciados quanto à experiência pedagógica tem a ver com o facto de se procurar caracterizar o comportamento correctivo e o tipo de discurso dos professores na perspectiva da sua estabilidade ou evolução por motivo de terem contactado na profissão, com um menor (professores em fase inicial de carreira) ou maior (e supõe-se mais diversificado) número de propostas programáticas (caso dos docentes em fase adiantada de carreira).

A escolha de alunos do 7º ano de escolaridade enquanto autores dos textos objecto de correcção e de comentários pelos docentes, tem a ver com a

intenção de se trabalhar com sujeitos no início do último ciclo da escolaridade obrigatória, frequentado normalmente por alunos de doze, treze anos. Nesta idade, o que se entende por iniciação à aprendizagem da escrita está largamente ultrapassado e a sintaxe da escrita tende a estar estabelecida nas suas características essenciais (Kress, 1994).

Os docentes destes alunos devem perseguir, entre outros, os seguintes objectivos de escrita explicitados nos Programas da Reforma iniciada em 1991:

- . praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- . produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- . tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.
- . aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção (Programa de Língua Portuguesa, 2º Ciclo, 1991).

1.2. *Corpus*

A recolha de informação processou-se a partir de textos escritos pelos alunos e anotados e comentados por professores em fases diferentes de carreira.

O corpus de análise é constituído por *todas as indicações de correcção, anotações e comentários* feitos por professores de Língua Portuguesa em dez textos de dez alunos seus, no 7º ano de escolaridade , num total de vinte professores e de duzentos textos.

2. Tipo de estudo e de instrumentos

Trata-se de um estudo que procura descrever e analisar o funcionamento dos professores perante a escrita dos seus alunos, numa situação determinada que é a da correcção e elaboração de comentários no sentido da melhoria e desenvolvimento da escrita dos alunos.

O tratamento da informação realizou-se pelos processos empíricos de análise de conteúdo (temático e semântico) e de análise de discurso.

De acordo com a natureza da investigação (produção de informação descritiva-compreensiva) realizou-se um trabalho exploratório sobre o material, tendo-se construído as categorias segundo marcos teóricos orientadores prévios, segundo a experiência do investigador e segundo a análise dos dados.

2.1. Intervenções correctivas do professor

No caso das intervenções correctivas dos professores partiu-se do princípio de que estes se colocam perante o texto escrito como perante uma estrutura que se entende, aqui, como "*um tipo de construção no qual*

alguns elementos podem ser substituídos por outros sem que o padrão inicial seja modificado". (Réquedat, 1972, p. 17).

Tal entendimento de texto escrito conduz as intervenções dos professores no sentido da utilização, nas correções, de determinados processos de análise estrutural.

2.2. Os comentários

Os comentários dos vinte docentes foram integralmente tratados por decomposição semântica (Bardin, 1991) tendo-se instituído como unidade de registo, a frase correspondente a um micro-universo, ou seja, a um cenário povoado no mínimo por um actante e pelo acto cumprido pelo verbo.

2.3. Funcionamento do discurso dos professores

Para a análise do funcionamento do discurso escrito retiveram-se unidades linguísticas que constituem, segundo as hipótese de Bronckart (1985), a marca das diversas operações linguísticas sobre os diversos parâmetros do contexto.

Para a identificação e a delimitação de cada uma dessas unidades consideraram-se, na medida do possível e em função do tamanho restrito dos textos-comentários dos professores, os princípios do distribucionalismo bloomfieldiano, evitando referências ao sentido.

3.Procedimento

3.1. Recolha de dados

O pedido feito a cada docente foi o de recolha de dez textos de alunos de 7º ano de escolaridade, com

- . anotações do professor no sentido da sua correcção e melhoramento
- . um comentário do docente a cada texto, contendo indicações sobre o desenvolvimento e a melhoria da expressão escrita do aluno.

Os vinte docentes entregaram ao investigador duzentos textos originais anotados e comentados.

Optou-se por analisar sempre os textos originais dos alunos (e não fotocópias), por serem neles mais evidentes as intervenções dos professores, diferentes do texto do aluno pelo tipo de letra e pela cor da tinta utilizada.

Apenas três professores pediram a devolução dos textos a fim de serem entregues aos alunos pelo que, após a recolha dos indicadores e comentários, os originais foram fotocopiados e devolvidos.

Cada docente corrigiu dez textos que foram numerados de 1 a 10, num total de vinte conjuntos de dez textos anotados por vinte docentes, dez em

fase inicial de carreira, designados Fic, e dez em fase adiantada de carreira, designados Fac.

Os dois grupos de dez docentes foram designados de A a J, segundo a ordem alfabética dos seus primeiros nomes.

As correcções dos docentes foram numeradas segundo a ordem sequencial por que aparecem em cada texto.

Assim, surgirão nos exemplos apresentados, indicações de código como:

(Texto 5; correcção 21; prof. H Fic)

(Texto 9; correcção 3; prof. A Fac)

3.2. Instrumentos utilizados para a análise dos dados

3.2.1. Intervenções correctivas

Recolheram-se todas as intervenções correctivas dos professores, que foram categorizadas do ponto de vista das suas características funcionais (em resposta à pergunta: o que escreve o professor sobre o texto do aluno?) e do ponto de vista da sua incidência linguística (sobre que aspectos da escrita do aluno se pronuncia o professor?).

Procedeu-se, em seguida, à quantificação e à análise de frequências de cada categoria, fazendo-se a comparação da sua utilização nos dois grupos de docentes.

3.2.1.1. *Definição das categorias de intervenções correctivas*

As anotações de correcção dos vinte docentes, dez em fase inicial de carreira (que passaremos a designar por Fic) e dez em fase adiantada de carreira (que designaremos por Fac) foram recolhidas nos duzentos textos e categorizadas segundo as suas características funcionais e linguísticas.

Passamos a definir, organizadas em *categorias*, as características funcionais das operações correctivas realizadas pelos docentes:

. *Substituição* - processo de alteração em que o substituto é colocado sobre, ao lado ou na margem do texto. O professor pode escrever o enunciado linguístico que considera correcto, ou pode apenas indicar com traços ou sinais que convencionou, a necessidade de o aluno proceder à modificação.

. *Acrescentamento* - processo de expansão que consiste na inserção de novos elementos linguístico-textuais no discurso já fixado pela escrita do aluno. Geralmente o professor inscreve tais elementos nas entrelinhas, sobre, ao lado ou nas margens do texto.

. *Supressão* - processo que constitui o negativo da amplificação, funcionando como força redutora imposta pelo professor no sentido da anulação do que considera redundância. A forma de indicação de exclusão mais frequente consiste em o professor

riscar por completo (na maioria das vezes a vermelho) partes do enunciado escrito pelo aluno.

. *Deslocação* - processo de transformação em que o enunciado do aluno é aceite mas, em que, no eixo sintagmático, o professor opera transferências por avanço ou por recuo, de elementos significantes. Geralmente a correcção por deslocação é assinalada pelo professor com setas que desenham, sobre a estrutura textual, o percurso alternativo que o professor considera mais correcto.

Estas operações de intervenção directa do professor na escrita do aluno exercem-se sobre os seguintes aspectos linguístico-textuais:

. *Pontuação* - dispositivo estilístico de coesão textual que funciona como técnica integrativa estreitamente relacionada com os sinais prosódicos da linguagem falada (Hirsch, 1977). Aprender a usar a pontuação significa aprender a incorporar a informação retórica dentro de um campo gramatical (Gumperz, 1982). Ao pretender reflectir na escrita o grau de entoação e os limites de pausa do discurso, poderia esperar-se que os que escrevem aprendem a pontuar confiando no seu conhecimento intuitivo da prosódia da linguagem falada (Wicz & Chafe, 1989), mas a relação entre a prosódia do oral e a pontuação escrita não é linear. O progressivo domínio da técnica da pontuação depende da experimentação de múltiplas situações de resolução de problemas postos pela separação do texto em unidades e pelo assinalar de múltiplas relações semânticas e sintácticas.

. *Ortografia* - teoria da correcção sustentada por um sistema de regras que asseguram a constância e a uniformidade na escrita, constituindo um complexo teórico-pedagógico (Chiss & David, 1992). Sob o ponto de vista sistemático, a ortografia segue princípios fonético-fonemáticos, morfológicos, simbólicos, históricos e etimológicos, assim como princípios estéticos e pragmáticos (Lewandovsky, 1982).

. *Expressão* - conjunto de palavras, cadeia de signos com funções léxico-sintácticas. Por *palavra* entende-se uma estrutura complexa, formada de estruturas elementares, equivalentes conceptualmente e interligadas. O processo de reconhecimento da palavra é análogo ao processo de identificação de um objecto como elemento de uma classe (Klix, citado por Lewandovsky, 1982).

Os docentes, ao corrigirem os textos, *substituem, acrescentam, suprimem* ou *deslocam* sinais de *pontuação* e *expressões*, bem como apresentam a *ortografia* correcta ou assinalam as incorrecções ortográficas a fim de serem substituídas pelos alunos.

Apresenta-se , em seguida, o modo como organizámos e relacionámos as categorias referidas:

1. Substituição

- . *pontuação*
- . *ortografia*
- . *expressão*

2. Acrescentamento

. *pontuação*

. *ortografia*

. *expressão*

3. Supressão

. *pontuação*

. *ortografia*

. *expressão*

4. Deslocação

3.2.1.2. *Exemplos de categorias de intervenções correctivas*

Passamos a transcrever exemplos de todos os tipos de correcção categorizados.

Exemplos de *substituição de pontuação*:

"Será que se chama Pancrácia ou talvez Laura, não sei" (Texto 5; correcções 2, 3, 4)

"Será que se chama Pancrácia ou talvez Laura? Não sei." (Prof. C Fic).

A substituição da vírgula pelo ponto de interrogação provoca outra substituição gráfica: a da letra minúscula por maiúscula, substituição que, neste exemplo, o professor também opera no texto.

"-Minha amiga eu venho-te ver todas as noites antes de dormir, venho te ver com muita alegria, e guardou-a numa caixa ... " (Texto 4; correções 32, 33, 34, 35)

"-Minha amiga, eu venho te ver todas as noites antes de dormir. Venho te ver com muita alegria..

E guardou-a numa caixa ... " (Prof. E Fac)

O professor confere intensidade à reiteração "venho te ver" por meio da introdução de um ponto final em substituição da vírgula escrita pelo aluno, e substitui a segunda vírgula por ponto final parágrafo, com o que separa o momento de diálogo, da referência ao desenrolar da narrativa. Sempre que introduziu ponto final, o docente substituiu a letra minúscula pela maiúscula convencional para o início de período ou parágrafo. Neste exemplo, o professor ainda acentua e clarifica a função do vocativo "Minha amiga" pela operação de acrescentamento de uma vírgula.

Exemplos de *substituição ortográfica*:

"inreal" (Texto 1; correção 1). O professor C Fic escreve um *r* sobre o *n*.

"assecível" (Texto 3; correção 17). O professor D Fic escreve um *c* sobre os *ss*.

"dinausauros" (Texto 1; correcção 1). O professor C Fac escreve por cima da palavra, a forma correcta.

"pedregolho" (Texto 9; correcção 12). O professor B Fac assinala a necessidade de o aluno operar a substituição de *o* por *u*.

Exemplos de *substituição de expressão*:

"meteu-se em cima" (Texto 2; correcção 23). O professor E Fac procura explicitamente contrariar a tendência para a utilização pelos adolescentes da forma *meter* em vez de *pôr* e escreve " pôs-se sobre".

"falámos sobre "bué" coisas" (Texto 7; correcção 8). O professor F Fic substitui pelo advérbio de quantidade "várias" a expressão do crioulo caboverdiano utilizada pelo aluno.

Numa narrativa sobre a vida de donzelas e de cavaleiros um aluno empregou a expressão "matrimonizar-se" (Texto 6; correcção 7). O professor A Fic risca a forma proposta, substituindo-a por "casar-se".

Os docentes procedem a *acrescentamentos de sinais de pontuação*, de *outros sinais gráficos* e de *expressões* nos textos dos alunos.

Os textos da amostra registam acrescentamento de todos os tipos de sinais de pontuação, sendo os mais utilizados as vírgulas, que constituem a forma menos drástica de separação dos enunciados textuais.

Com intenção de correcção ortográfica são acrescentadas letras que o aluno omitiu como em "fato" (Texto 2; correcção 4) em que o professor B Fac introduz *c*;

"á" (Texto 9; correcção 8) em que o professor A Fac apensa *h*;

são acrescentados acentos como em "bebezinho" (Texto 6; correcção 6) em que o professor E Fic escreve dois acentos agudos,

"dinamarques" (Texto 1; correcção 1) a que é acrescentado pelo professor B Fic o acento circunflexo;

e até o sinal gráfico hífen como no caso de "veio nos" (Texto 7; correcção 9; prof. I Fac.).

No caso da utilização do processo de *acrescentamento de expressão* o professor E Fac introduz a locução adverbial de reiteração "de novo" (Texto 3; correcção 10);

o professor G Fic acrescenta a locução de especificação "por exemplo" (Texto 2; correcção 3);

o professor G Fac introduz a forma de tratamento "senhor" entre as duas palavras "o" "padre" (Texto 1; correcção 22)

o professor I Fac no enunciado " De uma janela da minha casa vejo tudo aquilo que se passa na minha rua. Vejo a chuva fria do inverno ... As pessoas (...) carregadas com os sacos de compras " acrescenta ao início do terceiro período, a palavra "vejo": "Vejo as pessoas carregadas com os

sacos de compras" (Texto 5; correção 2), com o que acentua o processo anafórico reforçante do pendor evocativo-poético do texto do aluno.

Na categoria da *supressão* consideraram-se as seguintes operações de apagamento (realizadas por meio de riscos sobre o enunciado dos alunos):

Supressão de sinais de pontuação, sobretudo de vírgulas, pela tendência do aluno em explicitar pequenas pausas que, à leitura/correção do professor, se revelam irrelevantes ou inoportunas.

Outras *supressões gráficas* como as de acentuação em "sofrêr" (Texto 2; correção 3; prof. H Fic), ou de hífen em "peguei-nas coisas" (Texto 1; correção 16; professor D Fac).

Supressão de expressões como a exclusão do conector causal "porque" e do pronome "ela" em "a estrela brilhava pouco porque ficou triste, porque ela já era amiga do Pedro" (Texto 5; correção 1).

Esta operação de supressão leva ainda o professor E Fac a introduzir um ponto final em "triste" e a substituir para maiúscula o "j" de "já" (Correções 2 e 3 do mesmo texto).

Como exemplo de *supressão de expressão* funcionando pela lógica contrária à seguida pelo docente que propôs o *acrescentamento* da forma verbal "vejo", repare-se na correção feita pelo professor A Fac (Texto 2; correção 7):

"Não fiz nada de interessante a não ser no dia de Páscoa. Os meus dias foram iguais, dias monótonos ...".

O professor referido, risca a última forma "dias", fazendo a ligação : "Os meus dias foram iguais, monótonos ...".

O professor pode suprimir algumas expressões demasiado vulgares, ou consideradas de nível de língua familiar, pouco ajustado à escrita instituída pela escola.

"Mas como a medicina hoje em dia está muito desenvolvida há análises médicas, radiografias, sei lá, tanta coisa para detectar a doença." (Texto 9; correcção 20).

O docente J Fac risca o enunciado ", radiografias, sei lá, tanta coisa".

"O Natal é época de amor, de amizade, de confraternização, etc."(Texto 1; correcção 17). O professor F Fac risca "etc.".

Refira-se, finalmente, a operação correctiva de *deslocamento*.

Como se definiu, consiste no facto de o professor transferir um (ou mais) elementos significantes de um lugar do enunciado para outro lugar, por avanço ou por recuo. É o caso dos seguintes exemplos:

"dois modelos da Citroen espectaculares" (Texto 3; correcção 5): o professor D Fic desenha uma seta apontando o percurso do adjetivo "espectaculares" para imediatamente a seguir a "dois modelos", respeitando a ordem morfosintáctica comum em Português.

"mas os Presidentes e os ministros alguns andam zangados". (Texto 6; correcção 25). Desenhando uma seta o professor aponta como posição

correcta de "alguns" o início da frase, imediatamente a seguir a "mas". Esta operação obrigou ainda à supressão do artigo definido "os".

Igualmente acontecem indicações de deslocação de pronomes como em "cada vez afastava-me mais" (Texto 3; correcção 13; professor I Fac). A proposta do professor é a da posição proclítica do pronome átono "me" em relação ao verbo "afastava".

3.2.2. *Análise de conteúdo dos comentários*

Procedeu-se à *análise de conteúdo* dos comentários escritos pelos docentes a fim de se categorizarem as referências de escrita dos diferentes grupos de professores e inferirem concepções de ensino da escrita.

O processo de codificação dos dados realizou-se sobre a totalidade dos comentários por se ter considerado que tudo o que os docentes assumem escrever nos textos, e a propósito dos textos dos alunos, é necessariamente relevante para este estudo.

O processo seguido para a criação do sistema de códigos não foi totalmente indutivo dado que se estabeleceu um esquema geral prévio, sem especificação de conteúdo, a partir do qual os códigos se desenvolveram de forma indutiva (Huberman & Miles, 1984; Marcelo, 1991).

Consideraram-se, assim, para a elaboração do sistema de codificação da linguagem dos professores em situação de ensino da escrita, as dimensões instrucional e avaliativa (Lundgren, 1977; Pedro, 1982), a que se acrescentou a dimensão interactiva-relacional.

3.2.2. 1. *Definição das categorias dos comentários*

Consideraram-se três categorias que foram operacionalizadas da seguinte forma:

Instruções Normativas: os professores transmitem regras de funcionamento da língua escrita e pretendem regular a sua aplicação.

Ex.:

"Deves fazer a concordância com o sujeito " (prof. H Fac, texto 10).

"Tens que ter mais cuidado com a acentuação!" (prof. A Fic , texto 4).

Avaliação: os professores emitem juízos e avaliam os textos dos alunos.

Ex.:

"A tua composição revela graves erros de acentuação, de sintaxe e de pontuação"(prof. A Fac, texto 4).

"Satisfaz +"(prof. C Fic, texto 2).

Estratégias Apelativo-Motivacionais: os professores interagem com os alunos, apreciando o que já escreveram, considerando a sua individualidade e a originalidade dos referentes e incentivando-os a fazer melhor.

Ex.:

"Está a ver? Quando fôr mais velho, se calhar ainda vai ser poeta!"(prof. B Fic, texto 5)

"Na aula veremos como poderias construir o texto de modo a ser mais claro."(prof. G Fac, texto 3)

Nestas três categorias que recobrem as dimensões instrucional, avaliativa e interactiva-relacional foi possível considerar, respectivamente, as seguintes subcategorias:

1. Instruções normativas

- . *Transmissão de normas de escrita textual*
- . *Imposição de reescrita*
- . *Orientações estratégicas de autorregulação da escrita*

2. Avaliação

- . *Opinião*
- . *Classificação*

3. Estratégias apelativo-motivacionais

- . *Propostas alternativas de escrita*
- . *Estratégias de motivação didáctica*
- . *Estratégias de aproximação personalizada*

. *Interacção com aspectos semântico referenciais dos textos*

Passamos a discriminar as subcategorias.

Em *Instruções normativas* consideraram-se as seguintes:

Transmissão de normas de escrita textual: os professores inculcam regras de organização textual, predominantemente de ordem linguístico-formal, normas gramaticais e normas de apresentação dos textos escritos.

Ex.:

"Não repitas tanto os pronomes que são palavras pobres e que, na maioria das vezes, não embelezam o texto."(prof. J Fac, texto 10)

"Deves ter atenção à apresentação gráfica (respeitar a margem da folha e começar com o espaço para o parágrafo)."(Prof. F Fic, texto 9)

Imposição de reescrita: os professores determinam que os alunos corrijam os textos, repetindo toda a sua escrita.

Ex.

"A tua composição deve ser reescrita para tentares aperfeiçoar estes aspectos"(prof. A Fac, texto 2)

"Será melhor emendares os erros ortográficos e reescreveres o texto com a correcção."(prof. G Fic, texto 1)

Orientações estratégicas de autorregulação da escrita: os professores explicitam processos que consideram facilitadores da tarefa de escrita e da sua correcção, indicam instrumentos de consulta e modos de resolução de problemas postos pelos textos já escritos ou pela actividade de escrita em geral.

Ex.:

"Se ao escreveres o texto tiveres o cuidado de dizer a frase em voz alta talvez consigas resolver a maior parte dos problemas de pontuação."(prof. G Fac, texto 9).

"Recorre à tua grelha de correcção e emenda os erros que são, na sua maioria, ortográficos"(prof. D Fic, texto 2)

Em *Avaliação* operacionalizaram-se:

Opinião: o professor aprecia (Cardinet, 1988) ou deprecia o texto escrito pelo aluno.

Ex.:

"Pobre de ideias e mal escrito [o texto] para um aluno do 7º ano"
(prof. G Fac., texto 2)

"As ideias estão criativas, muito poéticas, mas não muito originais."(prof. G Fic, texto 4)

Classificação: o professor situa o texto do aluno num determinado nível de entre os vários instituídos pela rotina e pela gíria escolar.

Ex.:

"Satisfaz pouco"(prof. J Fic, texto 7)

"Médio +"(prof. E Fac, texto 2)

Em *Estratégias apelativo-motivacionais* operacionalizaram-se:

Propostas alternativas de escrita: o professor apresenta modos de expressão escrita diferentes dos escolhidos pelos alunos.

Ex.:

"Este verbo pode ser alterado para *passou-se*"(prof. G Fic, texto 8)

"No segundo parágrafo podes substituir o e por uma vírgula e *onde* por *nela*." (prof. H Fac, texto 2)

Estratégias de motivação didáctica: o professor felicita o aluno pelo que já conseguiu escrever, considerando esse resultado predictor de novos sucessos na escrita.

Ex.:

"Vês como conseguiste melhorar a caligrafia, a apresentação, a acentuação? Tudo depende do interesse e cuidado que temos!"
(prof. I Fac, texto 4)

"Parabéns! Com uns retoques aqui e ali, o senhor fica com um texto muito interessante. Mãos ao trabalho!" (Prof. B Fic, texto 1)

Estratégias de aproximação personalizada: o professor interage com o aluno individualizando a mensagem.

Ex.:

"Dário, se fores ver os teus textos do Processo de Escrita (lembras-te?), vais ver a evolução que tiveste!" (prof. B Fic, texto 4)

"Plácido, não sei o que te vai acontecer se continuas a escrever com tantos erros!" (Prof. F Fac, texto 6)

Interacção com aspectos semântico-referenciais dos textos: o professor pronuncia-se ou interpela o aluno acerca dos sentidos que este instituiu ou deveria ter instituído com os seus textos.

Ex.:

"Embora o diário permita uma certa liberdade no uso das palavras (toda, aliás, quando é secreto), não te esqueças que esta página destina-se a ser lida por várias pessoas." (prof. D fic, texto 7)

"Eu tenho realmente uma opinião a dar: o Poupas devia ter tido a oportunidade de contar o que se tinha passado na aula" (Prof. F Fac, texto 5)

3.2.3. *Análise do discurso dos docentes*

Procedeu-se à análise do funcionamento do discurso nos comentários escritos pelos docentes, análise efectuada sobre dois textos de cada professor, num total de trinta e seis textos.

A sua escolha operou-se segundo os critérios:

- . o primeiro comentário de entre os numerados para a análise das correcções e análise de conteúdo.

- . o comentário seguinte que contivesse o maior número de palavras.

Dado que um professor Fic e um professor Fac não realizaram comentários, a análise recaiu sobre dezoito textos de cada grupo.

Segundo Bronckart (1985) há uma nítida relação entre a pertença a um dos três grupos de textos que tipificou - Discurso Teórico, Narração e Discurso em Situação e a configuração de unidades linguísticas representadas pelos índices.

Tal significa que , conhecendo-se as condições de produção de um texto, se pode predizer, em certa medida, algumas das suas características linguísticas.

A instituição escolar constitui um lugar social definido pelo mesmo autor como a "*zona de cooperação em que se desenrola a actividade humana específica com a qual se articula a actividade linguística*" (p. 33).

O discurso produzido pelos docentes nos comentários aos textos dos alunos foi assim analisado, neste estudo, na perspectiva tipológica de Discurso em Situação definido

- quanto às características do acto de produção, como: "*um texto produzido em relação directa com o contexto, em particular com interlocutores identificáveis, um tempo e um espaço de enunciação precisos, e que se organiza por referência permanente a este contexto*"

- Como texto produzido *em relação directa com o contexto*:

"Pega na ficha dos verbos (...) Olha como escreveste sempre essa forma!"
(Prof. H Fac, texto 3)

- Com *interlocutores identificáveis*:

"Gostei (eu, o professor) muito do teu (tu, o aluno) texto. Parabéns, Esbelta." (Prof. D Fac, texto 10)

- Num *tempo e num espaço de enunciação precisos*:

"Agora passa-o a limpo, está bem?" (Prof. J Fac, texto 9)

"Vais estar atento à correcção dos erros (...) na aula" (Prof. G Fac, texto 8)

- E que se organiza por *referência permanente a esse contexto*:

"Tal como já disse na aula" (Prof. C Fic, Texto 10)

O discurso em situação é um diálogo a propósito de *estados ou de acontecimentos presentes no contexto enunciativo*:

"Estou a ver que seguiste o que te pedi" (Prof. A Fic, texto 10)

-Quanto à interação social, o discurso em situação é definido como: "*um lugar social que varia segundo a representação que os interlocutores têm das suas relações hierárquicas ou institucionais, com o objectivo de agir sobre os coprodutores do texto, sendo destinatários esses mesmos coprodutores, isto é, os interlocutores que participam no próprio acto de fabricação do texto (acto de produção)*." (Bronckart, 1985, p. 63)

Como exemplo de discurso de acordo com *as representações que os interlocutores têm das suas relações hierárquicas ou institucionais*:

"Há que ter cuidado no modo como te referes aos professores, sendo honesto mas tratando-os com respeito" (Prof. D Fic, texto 7)

"Pus as minhas alterações por cima, não querem dizer que o que tu escreveste está errado, apenas melhorado" (Prof. G Fic, texto 10)

Exemplo de discurso que *age sobre e com os coprodutores* do texto:

"Consulta a tua gramática" (Prof. A Fic, texto 6)

"Deves treinar a fazer cópias e a ler muito" (Prof. A Fac, texto 5)

"Não deves deixar-te dominar pelas palavras, mas domina-as tu" (Prof. D, Fac, texto 6)

Os *destinatários* são os coprodutores, isto é, os interlocutores que participam no próprio acto de fabricação do texto:

"Melissa, já vais melhor!" (Prof. G Fac, texto 8)

"Muito bem, Ricardo!" (Prof, B Fic, Texto 9)

A maioria das unidades características da categoria de Discurso em Situação refere-se às coordenadas deícticas da produção do discurso.

"Os pronomes ou adjetivos exofóricos da 1ª pessoa do singular e da 2ª pessoa (singular e plural) traduzem, pela sua presença e frequência, a coincidência entre produtor e enunciador, entre interlocutor e destinatário, e a sua participação na acção linguística num campo estruturado essencialmente pela presença desses actores e pela sua relação imediata.(...) A relação interlocutor-destinatário, (...) aparece na quase totalidade dos textos de Discurso em Situação (90%) sob a forma de tu ou vós." (Bronckart, 1985, p. 79).

Dado que o objectivo do Discurso em Situação é *activar*, o destinatário é objecto de acções diversas por parte do enunciador. *"A interacção continua traduz-se à superfície por um grande número de modalidades de enunciação ou frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas (...)." (p. 98).*

Por se tratar de textos de dimensões muito reduzidas (em média quarenta palavras por texto) não foi possível aplicar-se a grelha de análise produzida por Bronckart (1985), e destinada a precisar, a operacionalizar e a quantificar as unidades linguísticas características das diferentes categorias de textos. Essa grelha de análise, assentando na análise de frequências e em totais de referência, permite calcular índices, que dão a proporção de ocorrências sobre 100 verbos ou 1000 palavras, números que ultrapassam em muito os dos nossos textos-comentários.

Porque os comentários escritos pelos professores nos textos dos seus alunos constituem, como já se referiu, textos de dimensões muito reduzidas, procedeu-se à análise da presença, no discurso dos professores, de duas unidades linguísticas que funcionam mais a nível frásico:

. Pronomes/adjectivos na segunda pessoa do singular

. Formas de imperativo no conjunto das frases não declarativas

Tratando-se de Discurso em Situação de instrução considerou-se, neste estudo, que de entre as frases não declarativas, as mais frequentes seriam as Imperativas.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Intervenções correctivas

1.1. Intervenções correctivas efectuadas por todos os docentes

Para analisar o comportamento dos dois grupos de docentes dividiu-se, para cada professor, o número de intervenções correctivas de cada tipo, pelo número total de palavras dos textos por ele corrigidos.

Calcularam-se as médias dos valores de todas as intervenções correctivas dos vinte docentes, organizadas nas categorias e subcategorias já definidas.

QUADRO 1

Médias das intervenções correctivas efectuadas pelos vinte docentes

	Sub Pont	1.036
	Sub Orto	3.733
	Sub Exp	2.475
Total	Sub	7.244
	Acr Pont	2.421
	Acr Orto	0.889
	Acr Exp	0.865
Total	Acr	4.175
	Sup Pont	0.417
	Sup Orto	0.103
	Sup Exp	0.780
Total	Sup	1.300
	Desloc	0.102
	Total	12.821

Legenda:

Sub Pont: Substituição de Pontuação; Sub Orto: Substituição de Ortografia; Sub Exp: Substituição de Expressão; Acr Pont: Acrescentamento de Pontuação; Acr Orto: Acrescentamento de Ortografia; Acr Exp: Acrescentamento de Expressão; Sup Pont: Supressão de Pontuação; Sup Orto: Supressão de Ortografia; Sup Exp: Supressão de Expressão; Desloc: Deslocação.

Verifica-se que a intervenção correctiva mais frequente é a substituição.

Tal intervenção exerce-se em primeiro lugar sobre a ortografia: o professor corrige a escrita do aluno, escrevendo a forma considerada correcta, ao lado ou sobre a forma redigida pelo aluno.

Ex.: aluno - "*dexeu*" / "*desceu*" (Prof. E Fac, texto 5)

Segue-se a substituição de expressão: o professor contrapõe à escrita do aluno, enunciados que considera mais adequados ou apropriados.

Ex.: aluno - "Foram expostos autocolantes *do* dia (...)" / "Foram expostos autocolantes *alusivos ao* dia (...)" (Prof I Fic, texto 1).

Nesta categoria, a subcategoria de correcção empregue em terceiro lugar é a pontuação.

Ex.: aluno - "deixou cair uma lágrima na estrela, desequilibrou-se e caiu" (...) / "Deixou cair uma lágrima na estrela. Desequilibrou-se e caiu (...)" (Prof. E Fac, texto 6)

Na intervenção correctiva Acrescentamento, o professor acrescenta, em primeiro lugar, sinais de pontuação.

Ex.: aluno - "as pessoas só pensam em ter muito dinheiro e para isso não se importam (...)" / " as pessoas só pensam em ter muito dinheiro e, para isso, não se importam (...)" (Prof. J Fic, texto 5)

Acrescenta, seguidamente, letras em palavras.

Ex.: aluno - "É o dia em que pensamos no que vamos fazer daqui em diante e o que fizemos no ano anterior."/"É o dia em que pensamos no que vamos fazer daqui em diante e no que fizemos no ano anterior." (Prof. A Fac, texto 9)

Finalmente, acrescenta enunciados, ou partes de enunciados.

Ex.: aluno - "A mãe abraçou-se ao Pedro (...)"/"A mãe, *quando o viu*, abraçou-se (...)" (Prof. E Fac, texto 5)

Em supressão, o professor suprime enunciados ou partes de enunciados, dos textos dos alunos.

Ex.: aluno - "Então o guarda apareceu *e só sabia dizer*:"/"Então o guarda apareceu :"

(Prof. A Fac, texto 10)

Suprime, em seguida, sinais de pontuação.

Ex : aluno - "Passado algum tempo as crianças, começaram a respeitar o Sr., e (...)"/"Passado algum tempo as crianças começaram a respeitar o Sr e (...)" (Prof. F Fic, texto 5)

Finalmente, suprime letras em palavras.

Ex.: aluno - "várias hipóteses" / "várias hipóteses"

Por último, o professor opera deslocações de enunciados ou de partes de enunciados, nos textos dos alunos.

Ex.: aluno - "A trovoadas foi tão espectacular que até alguns soltaram berros de pavor." / " A trovoadas foi tão espectacular que alguns até soltaram berros de pavor" (Prof. F Fac, texto 6).

1.2. Intervenções correctivas efectuadas por cada grupo de docentes

Calcularam-se, em seguida, as médias dos valores obtidos para os grupos de professores em fase inicial de carreira (Fic) e em fase adiantada de carreira (Fac).

Para testar a existência de diferenças significativas nos comportamentos correctores dos dois grupos de docentes, utilizou-se o Teste t de Diferença de Médias .

Apresentam-se seguidamente as médias das quatro categorias de correcções e respectivas subcategorias.

QUADRO 2

Médias da categoria Substituição nos dois grupos de professores

	Grupo 1 (Fic)	Grupo 2 (Fac)
Sub Pont	0.424	1.648
Sub Orto	3.267	4.199
Sub Exp	2.220	2.731
Total Sub	5.910	8.578

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de professores em fase adiantada de carreira

Sub Pont - Substituição de Pontuação ; Sub Orto - Substituição de Ortografia;

Sub Exp - Substituição de Expressão

Em Substituição de Pontuação a diferença é significativa $t=2.948$ $p=0.009$.

Em Substituição de Ortografia, apesar da média do grupo Fac ser maior do que a do grupo Fic, não existem diferenças significativas.

Em Substituição de Expressão, a média do grupo Fac é ligeiramente superior, mas não existem diferenças significativas.

QUADRO 3

Médias da Categoria Acrescentamento pelos dois grupos de professores

	Grupo 1 (Fic)	Grupo 2 (Fac)
Acr Pont	1.606	3.237
Acr Orto	0.776	1.001
Acr Exp	0.696	1.035
Total Acr	3.078	5.273

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de Professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de Professores em fase adiantada de carreira

Acr Pont - Acrescentamento de Pontuação; Acr Orto - Acrescentamento de Ortografia;

Acr Exp - Acrescentamento de Expressão

Em Acrescentamento de Pontuação a diferença é significativa $t= 2.275$, $p= 0.035$

Em Acrescentamento de Ortografia a média do grupo Fac é maior do que a do grupo Fic , mas não é significativa.

Em Acrescentamento de Expressão o grupo Fac continua a apresentar uma média superior, mas a diferença não é significativa.

QUADRO 4

Médias da Categoria Supressão pelos dois grupos de professores

	Grupo 1 (Fic)	Grupo 2 (Fac)
Sup Pont	0.396	0.438
Sup Orto	0.041	0.164
Sup Exp	0.467	1.094
Total Sup	0.904	1.696

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de professores em fase adiantada de carreira

Sup.Pont - Supressão de Expressão; Sup Orto - Supressão de Ortografia;

Sup exp - Supressão de Expressão

Em Supressão de Pontuação não se verificam diferenças significativas.

Em Supressão de Ortografia, a média do grupo Fac é superior, mas as diferenças não são significativas.

Em Supressão de Expressão a diferença de médias entre os dois grupos é significativa $t= 2.254$, $p= 0.037$.

QUADRO 5

Médias da categoria Deslocação pelos dois grupos de professores

	Grupo 1 (Fic)	Grupo 2 (Fac)
Desloc	0.144	0.061

Legenda:

Grupo 1 (Fic) : Grupo de professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac) : Grupo de professores em fase adiantada de carreira

Desloc - Deslocação

A diferença de médias entre os dois grupos, na categoria Deslocação não é significativa.

Dado que os docentes em fase adiantada de carreira fazem um maior número de intervenções correctivas nas categorias Substituição de Pontuação, Acrescentamento de Pontuação e Supressão de Expressão, confirma-se parcialmente a primeira hipótese, em que admitimos que os docentes Fac fariam maior número de intervenções correctivas nos textos escritos pelos alunos.

2. Comentários dos professores sobre a escrita dos alunos

2.1. Comentários de todos os docentes sobre a escrita dos alunos

QUADRO 6

Médias das categorias de comentários sobre escrita efectuados por todos os docentes

Inst. Norm.	59.42
Aval.	23.60
EAM	16.98
Total	100.00

Legenda:

Inst. Norm: Instruções normativas; Aval: Avaliação; EAM: Estratégias de Aproximação Motivacional

Verifica-se que a categoria de comentário mais utilizada por todos os docentes é a Instrução Normativa, seguindo-se a categoria Avaliação.

Em último lugar, os docentes utilizam a categoria Estratégia de Aproximação Motivacional.

2.2. Comentários de cada grupo de docentes sobre a escrita dos alunos

QUADRO 7

Categorias de comentários sobre escrita nos dois grupos de professores
(frequências e percentagens)

	Grupo 1 (Fic)		Grupo 2 (Fac)	
Inst Norm	163	(58%)	124	(51%)
Aval	63	(23%)	51	(21%)
EAM	54	(19%)	28	(28%)

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de Professores em fase adiantada de carreira

Inst Norm: Instruções Normativas; Aval: Avaliação; EAM: Estratégias de Aproximação Motivacional

A leitura do quadro permite-nos observar que os professores em fase inicial de carreira apresentam percentagens ligeiramente superiores às dos professores em fase adiantada de carreira.

Para testar a existência de associação entre a utilização de estratégias de ensino da escrita pelos dois grupos de docentes, aplicou-se o teste de Qui Quadrado.

Verifica-se que o comportamento dos dois grupos é semelhante.

QUADRO 8

Instruções Normativas e Avaliação nos dois grupos de professores
(frequências e percentagens)

	Grupo 1 (Fic)		Grupo 2 (Fac)	
Inst Norm	163	(58%)	124	(51%)
Aval	63	(23%)	51	(21%)

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de professores em fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de professores em fase adiantada de carreira

Inst Norm: Instruções Normativas; Aval: Avaliação

Neste quadro que repete parte do anterior e em que se observam apenas as categorias Instruções Normativas e Avaliação consideradas na segunda hipótese deste estudo, verifica-se que os resultados vão no sentido contrário dessa hipótese.

QUADRO 9

Subcategorias de Instruções Normativas nos dois grupos de professores
(frequências e percentagens)

	Grupo 1		Grupo 2	
	(Fic)		(Fac)	
Esc text	103	(63%)	50	(40%)
Imp Reesc	28	(17%)	50	(40%)
Orient	32	(20%)	24	(19%)

Legenda:

Esc Text: Transmissão de Normas de escrita textual; Imp Reesc: Imposição de reescrita;

Orient: Orientações estratégicas de autorregulação da escrita

Para testar a existência de associações entre a utilização das subcategorias de Instruções Normativas nos dois grupos de professores, aplicou-se o teste de Qui Quadrado.

Verificou-se que o comportamento dos dois grupos de professores é diferente (Qui 2 = 21, p= 0,000).

QUADRO 10

Subcategorias Transmissão de Normas de Escrita Textual e Imposição de Reescrita nos dois grupos de professores (frequências e percentagens)

	Grupo 1 (Fic)		Grupo 2 (Fac)	
Esc Text	103	(63%)	50	(40%)
Imp Reesc	28	(17%)	50	(40%)

Legenda:

Esc Text: Transmissão de Normas de Escrita Textual; Imp Reesc: Imposição de Reescrita

Neste quadro, que repete parte do anterior, mas em que se consideram apenas as subcategorias Transmissão de Normas de Escrita Textual e Imposição de Reescrita, verifica-se que os comportamentos correctivos dos dois grupos de docentes são qualitativamente diferentes, o que confirma a terceira hipótese.

3. Análise do discurso

3.1. *Discurso em situação*

Analisou-se, em seguida, nos comentários dos docentes, a utilização de unidades linguísticas de nível frásico próprias do discurso em situação.

3.2. *Análise do discurso de todos os docentes*

Procedeu-se à análise das marcas de discurso em situação: pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular e utilização de frases imperativas em frases não declarativas.

3.2.1. *Emprego de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular*

QUADRO 11

Utilização por todos os docentes de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular em trinta e seis textos

	Frequência	Percentagem
Pron/adj. 2ª p. sing.	34	94%

Legenda:

Pron/adj. 2ª p. sing.: Pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular

O resultado é semelhante ao apresentado por Bronckart a propósito da utilização destes deícticos no discurso em situação.

3.2.2. Emprego de frases imperativas em frases não declarativas

QUADRO 12

Utilização por todos os docentes de frases imperativas
em frases não declarativas

	Frequência	Percentagem
Imp.	49	66,1%

Legenda:

Imp.: Frases imperativas

Constata-se que o Discurso em Situação utilizado por todos os docentes nos comentários aos textos dos seus alunos é fortemente marcado pela presença da expressão da ordem que, explicitada por frases imperativas, atinge a percentagem de 66,1%.

3.3. Análise do discurso de cada grupo de docentes

Procedeu-se à análise, em cada grupo de docentes, das marcas de discurso em situação: pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular e utilização de frases imperativas em frases não declarativas.

3.3.1. Emprego de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular

QUADRO 13

Utilização pelos dois grupos de docentes de pronomes/adjectivos de 2ª pessoa do singular (frequências e percentagens)

	Grupo 1 (Fic)	Grupo 2 (Fac)
Pron./adj. 2ª p. sing.	17 (94%)	17 (94%)

Legenda:

Grupo 1 (Fic): Grupo de Professores em Fase inicial de carreira

Grupo 2 (Fac): Grupo de Professores em fase adiantada de carreira

Pron./adj. 2ª p. sing.: pronomes ou adjectivos de 2ª pessoa do singular

Os resultados obtidos mostram que cada grupo de docentes emprega, em dezoito textos, dezassete formas de pronomes de segunda pessoa do singular, o que demonstra constância pelos diferentes grupos de professores, na utilização dos deíticos pronominais.

3.3.2. Emprego de frases imperativas em frases não declarativas

QUADRO 14

Utilização pelos dois grupos de docentes, de frases imperativas em frases não declarativas (frequências e percentagens)

	Grupo 1 (Fic)		Grupo 2 (Fac)	
Imp.	27	(65,9%)	22	(66,7%)

Legenda:

Imp: Frases imperativas

A leitura do quadro permite-nos observar que os professores em fase inicial de carreira apresentam percentagens de emprego de formas de imperativo, próximas das utilizadas pelos professores em fase adiantada de carreira, o que vai no sentido contrário da quarta hipótese deste estudo que admitia serem os docentes Fic menos directivos ao nível do discurso do que os docentes Fac.

Para testar a existência de associações significativas entre a utilização de frases imperativas nos dois grupos de docentes, utilizou-se o teste de Qui Quadrado.

Verifica-se que não é significativa a associação entre a utilização dos tipos de enunciados e o grupo de docentes.

CAPÍTULO VI

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Pela análise dos dados recolhidos, a primeira hipótese deste trabalho foi confirmada: os docentes em fase adiantada de carreira fazem um maior número de correcções nos textos dos seus alunos, do que os docentes em fase inicial de carreira.

Analisando os dados recolhidos verifica-se que os docentes *Fac corrigem significativamente mais a pontuação, substituindo-a ou acrescentando-a.*

Pode-se inferir que estes docentes têm uma maior preocupação em ensinar um fundamental, mas muito complexo organizador textual.

A sua aprendizagem envolve uma clarificação progressiva das funções e dos papéis, por vezes subtis, que a aplicação de alguns sinais implica, como é o caso do ponto e vírgula, da vírgula ou dos dois pontos.

A maior necessidade de substituição e de acrescentamento de pontuação por parte dos docentes em fase adiantada de carreira pode querer significar que possuem uma maior consciência da necessidade de trabalharem a coesão textual, concretamente a coesão interfrásica (Fayol, 1989), com os alunos.

A pontuação, no sentido moderno, foi introduzida na Europa apenas no séc. XV, pelos textos impressos. Anteriormente cabia ao leitor fazer as separações, fundamentando-se no sentido e propondo cortes entre frases e grupos de palavras, isto é, devia compreender o texto antes de o poder ler e introduzir os cortes.

Outras tradições de escrita, nomeadamente a chinesa, recusaram até muito recentemente, os sinais de pontuação: esta era um assunto privado que

dizia respeito a cada leitor, cabendo-lhe a ele introduzir os sinais de pontuação nos livros impressos, se assim o quisesse. O escritor ou o impressor, em caso algum, deveriam desempenhar esta tarefa em seu lugar.

Hoje, o leitor faz o percurso ao contrário: serve-se da pontuação para encontrar pontos de apoio no texto, para o dividir em partes pronunciáveis e, assim, o compreender (Blanche-Benveniste, 1993).

E tem-se hoje, mesmo uma certa dificuldade em perceber o trabalho de um leitor num sistema de escrita que não indicava a separação das palavras, nem a pontuação, nem a separação do texto em palavras.

A autora citada afirma que seria importante perceber as concepções dos que escrevem (sobretudo dos que escrevem mal) sobre os papéis de escritor e de leitor. Segundo ela, talvez as suas concepções se aproximem dos pontos de vista arcaizantes referidos.

Os alunos deixam então grande parte da pontuação para ser tratada pelos professores/leitores/correctores. Estes não só substituem, como acrescentam sinais de pontuação. E fazem-no tanto mais quanto mais anos têm de prática de ensino.

Porém, nesta tarefa correctiva, o professor não desafia para as funções de compreensibilidade da pontuação, antes impõe, determinadamente, nos textos a sua pontuação, decidindo, não poucas vezes, sobre o que considera significativo enquanto leitor/corrector.

Greenbaum e Taylor, citados por Beaugrande (1984), concluem, tal como se pode inferir também deste trabalho de investigação, que a marcação de erros de pontuação, "*comma errors*", é das tarefas a que os professores atribuem mais tempo.

Mas gastando imenso tempo a mudar a pontuação dos alunos para a adequar às suas próprias interpretações, o professor impede o desenvolvimento da aprendizagem e provoca ansiedade.

O processo de pontuação dos textos está relacionado com o processo de produção desses mesmos textos (Shaughnessy, cit. por Beaugrande, 1984) e também com a idade dos alunos. Por volta dos doze anos os alunos só em parte recorrem ao ponto final em função de critérios sintácticos: dispõem-no nas fronteiras entre as partes do texto, fronteiras mais raras mas que correspondem a rupturas mais vincadas (Fayol & Schneuwly, 1987).

Uma estratégia de aprendizagem da pontuação pode ser a da explicitação dos motivos e critérios de pontuação observados por escritores com experiência, deixando-se, a seguir, os alunos tomar decisões. O erro surge, então, como uma falha em relação a determinados motivos, razões ou critérios e não como um sintoma de obscuros desvios pessoais.

As anotações a vermelho pelos professores intimidam os alunos que tiveram necessidade de inventar sistemas de pontuação sem estarem conscientes dos motivos para o seu emprego; mas esses mesmos motivos não lhes são ensinados (Shaughnessy, 1977; Butler, 1980, citados por Beaugrande, 1984).

Mas ainda que os docentes expliquem aos seus alunos o valor dos sinais de pontuação, só na sua utilização em produção textual esses valores se actualizam.

Segundo as investigações levadas a cabo por Fayol (1991), a utilização "*táctica*" da pontuação pelos alunos com vista à obtenção de efeitos de compreensão pelos outros, é um fenómeno relativamente tardio.

A preocupação exaustiva dos professores com a correcção da pontuação evidenciada pela verificação da primeira hipótese deste trabalho, mostra que os professores desconhecem os resultados da investigação sobre pontuação e acreditam que, pela substituição ou acrescentamento da pontuação "*correcta*" os alunos a podem aprender.

Os docentes em fase adiantada de carreira fazem também um maior número de indicações de *supressão de expressões* sobre os textos dos alunos, manifestando maior tendência para lhes impor princípios de economia textual.

Poder-se-á pensar que a maior frequência desta operação de supressão corresponde a um controle mais efectivo de toda a linguagem que os alunos exprimem no sentido de os condicionar ao essencial, simultaneamente contrariando a exuberância, o desregramento, o falar de mais porque se escreve demais.

"Os alunos devem compreender que o estilo necessita, aliás como tudo, de um meio termo: nem demasiado rico de comparações, de adjectivos, de imagens que o tornem pesado e de difícil compreensão, nem de tal maneira pobre que também se torne incompreensível devido à falta de

elementos." (Frias, 1982, p. 36). E a propósito da falta de concisão refere-se esta obra intitulada *Técnicas de Correção* à "*prolixidade*" e à "*verbosidade*" como dois "*casos*" a corrigir.

O livro "*Técnicas de Redação*" (Medeiros, 1984) tem como epígrafe a seguinte afirmação de Machado de Assis em *Obra Completa*, vol. VIII: "*Outra coisa de que eu quisera persuadir a mocidade é que a precipitação não lhe afiança muita vida aos seus escritos. Há um prurido de escrever muito e depressa; tira-se disso glória, e não posso negar que é caminho de aplausos. Há intenção de igualar as criações do espírito com as da matéria, como se elas não fossem neste caso inconciliáveis.*" (p. 808)

A intenção de treino para o rigor e para a "*adequação comunicativa*" (Novos Programas de Língua Portuguesa, 1991, p. 13) pode considerar-se o lado positivo da operação de supressão de expressão pelos professores, embora sejam legítimas dúvidas sobre os resultados da utilização da norma de procedimento de imposição de supressão de enunciados dos alunos. Não é esta estratégia de correção da escrita da mesma ordem das reiteradas tarefas de silenciamento do aluno que a escola tem cultivado?

Segundo Pedro (1982) o discurso (na aula) é dominado pelo professor que detém a autoridade e controla esse mesmo discurso. Fá-lo através da ocupação do "*espaço de linguagem*" e também dominando a produção de linguagem na aula.

Nesta situação de interacção verbal escrita em que o professor sobrepõe o seu discurso correctivo ao discurso do aluno realiza-se, como acontece em

situações de comunicação oral entre os mesmos interlocutores, a forma mais violenta de condicionamento (pelo professor) da organização da comunicação (Castro, 1991).

Perante alunos que não sabem, parece a muitos professores que a melhor forma de os fazerem saber consiste em lhes passarem o conhecimento que o professor já tem. É muito comum encarar-se o conhecimento como alguma coisa que existe independentemente daquele que conhece.

Mas o conhecimento ("*what is known*") deve acontecer pelos esforços de cada um que conhece ("*every knower*") (Sutton, 1982, p. 3).

Considerando o tempo que os docentes da amostra ocuparam na marcação de três mil, setecentas e dez indicações de correcção nos textos dos seus alunos, não se pode deixar de concordar com a afirmação corrente de que os professores passam mais tempo a corrigir e a avaliar, do que a planificar e a organizar o trabalho pedagógico.

Cita-se o testemunho de um docente de uma escola secundária de Cambridge, referido por Benton (1982): "*Para atribuir (to give) cinco minutos por semana à escrita de cada aluno, um professor de inglês precisa de gastar duas ou três horas por tarde, durante cinco ou seis tardes por semana, a anotar os textos dos alunos.*" (p. 26)

A expressão "*to give*" denota bem a atitude de "*dádiva*" do professor no tratamento da escrita; corrigir grande parte dos textos reforça o seu papel de "*homem do rickshaw*" sem tempo para tudo o mais: "*preparação de aulas, reuniões na escola, encontros com pais, correcção de provas de exame, relatórios escritos e, ocasionalmente, leituras pessoais.*" (p. 26)

Uma concepção de ensino e de aprendizagem da escrita que deve sempre passar pela leitura e correcção pelo professor, tem tido como efeitos perversos o pouco espaço e tempo atribuídos à escrita fora dos momentos consignados para a avaliação. Menos escrita porque o professor não pode estar sempre a corrigi-la na intenção de a melhorar.

Nas provas ou exames o tempo dispendido, é, naturalmente, para classificação de uma prática linguística que, muitas vezes, não pôde ser exercitada, experienciada.

O Projecto Writing Across Curriculum refere, em 1976, que cerca de 90% da escrita na escola é para o professor. Enquanto leitor da escrita dos seus alunos o professor tem sido, muitas vezes, considerado um juiz e um carrasco: "*judge, jury and hangman*" (Martin, 1976, p. 12).

No entanto não se está a pôr inteiramente em causa a avaliação da escrita na escola.

Só que quando ela é realizada como um processo automático, repetitivo e autoritário, deixa de ter sentido e funcionalidade quer para o professor, quer para os alunos.

É visível esta inadequação nos exemplos incluídos no ponto 3.2.1.2.

Retomam-se alguns no sentido da sua interpretação.

"Falámos sobre "bué" coisas" (Texto 7; correcção 8). O professor substitui pelo advérbio de quantidade "várias" a expressão do crioulo caboverdiano utilizada pelo aluno.

Dado que o texto pretende ser uma carta a uma amiga, o aluno considerou adequada a utilização da expressão que os jovens portugueses empregam hoje, oralmente, em situação de proximidade dos interlocutores. No entanto, manifesta pelo uso das aspas consciência da ousadia que comete.

O professor defende, pela imposição da substituição, a norma portuguesa.

E por vezes parece ser o próprio aluno quem procura ir ao encontro daquilo que pensa ser a vontade do professor.

Em "cada vez afastava-me mais" (Texto 3; correcção 13) o professor dá a indicação de anteposição do pronome ao verbo: "cada vez me afastava mais".

Mas os professores fazem inúmeras vezes a correcção contrária: a colocação proclítica do pronome que os alunos empregam, possivelmente, por influência do português falado no Brasil.

Poder-se-á, então, admitir que o aluno tenha, neste exemplo, agido por hipercorreção, para fugir ao que pode ter considerado influência da norma brasileira, sempre tão contrariada pelos professores de Português em Portugal.

Segundo Beaugrande algumas regras linguísticas seguidas na escola, discriminam mesmo o discurso conversacional ou dialetos particulares. (Beaugrande, 1984).

No exemplo da substituição da palavra "matrimonizar-se" que o aluno emprega a propósito de uma narrativa de donzelas e de cavaleiros, e a que

o professor contrapõe a expressão "casar-se", pode admitir-se que a palavra derivada de matrimônio tenha sido considerada por aquele mais enfática semanticamente do que a palavra casamento, decerto mais plebeia e mais recente.

O aluno construiu, por derivação, a forma verbal correspondente, com o que procurou contribuir para a recriação do ambiente palaciano.

Igualmente, segundo Beaugrande (1984), os alunos aplicam o seu talento e demonstram grande inteligência no cumprimento e na construção de regras que lhes são mais ou menos misteriosas ou desconhecidas e acabam por fazer erros que, ironicamente, vêm a ser encarados como sinais de incapacidade e de falta de inteligência.

No texto 5, correção 22, o professor I Fac no enunciado "De uma janela da minha casa vejo tudo aquilo que se passa na minha rua. Vejo a chuva fria do inverno ... As pessoas (...) carregadas com sacos", reitera, no início desta última frase, o verbo "vejo". Esta repetição imposta pelo professor acentua o processo anafórico já iniciado pelo aluno.

Porém, normalmente, os professores reagem contra a repetição, sendo a *supressão de expressão* um dos processos utilizados significativamente pela amostra de docentes deste trabalho.

É de admitir, neste exemplo, que o aluno não se sentisse a produzir um enunciado aceitável ao repetir por três vezes a mesma palavra, no início de três frases seguidas.

E, no entanto, por razões estilísticas, que implicam geralmente subversão de normas, é o professor quem impõe a repetição.

Entenderá o aluno o ponto de vista conotativo, quando muito mais frequentemente, é confrontado com a exigência de denotação?

Repare-se no que acontece no exemplo também já apresentado no ponto 3.2.1.2.:

"Não fiz nada de interessante a não ser no dia de Páscoa. Os meus dias foram iguais, dias monótonos ..."

O professor suprime, riscando-a, a palavra "dias" em "dias monótonos", obrigando à ligação: "Os meus dias foram iguais, monótonos ..."

Mas se o professor se tivesse posicionado na lógica de reforço de uma certa melancolia que se desprende do texto, a repetição usada pelo aluno poderia funcionar como processo de intensificação semântica e a proposta de escrita do aluno não teria sido suprimida.

Algumas normas (sobretudo as que têm a ver com opções estilísticas), são válidas conforme os professores. Os alunos podem concluir que são arbitrárias e que a obrigatoriedade em se lhes obedecer é parcial (Beaugrande, 1984).

"Se a aproximação à escrita dos alunos fosse feita com a firme convicção de que ela incorpora e exprime uma visão específica da realidade, dever-se-ia considerar e respeitar uma convenção alternativa, e, nesse caso, as definitivas intervenções dos docentes deveriam fazer-se muito menos vezes. O professor ou não o reconhece assim ou escolhe dar mais importância a razões estilísticas" (Kress, 1994, p. 188).

Mas assinalar erros ou denunciar problemas constitui um acto socialmente relevante (cf. Kroll & Schafer, 1978; Bartholomae, 1980; Butler, 1980; Williams, 1981 cit. por Beaugrande, 1984).

A resposta que os professores sentem que devem dar aos erros advém-lhes do facto de serem uma autoridade com conhecimentos legítimos e reconhecidos.

Abandonar este tipo de intervenção monolítica e externa à participação do aluno, optando pela prática de diferentes modalidades e estratégias, tem constituído a marca de muitos trabalhos que visam uma abordagem integradora do ensino da língua (Espéret & Fayol, 1994).

Segundo estes autores, os professores devem, a propósito da produção escrita, definir cuidadosamente os seus objectivos no sentido da clareza cognitiva e instituir actividades de escrita que vão desde a criação de ateliers de escrita a ciclos de aprendizagem que integrem, a propósito de um tema, a pluralidade das actividades da língua - oralidade, escrita, leitura, reflexão metalinguística.

Igualmente nos novos Programas de Língua Portuguesa (1991) se afirma:

"Aponta-se para um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua.

Tal pressupõe que os alunos experimentem funcional e ludicamente várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua."(p. 48)

A confirmação da primeira hipótese segundo a qual os professores em fase adiantada de carreira fazem um maior número de intervenções correctivas nos textos dos seus alunos do que os docentes em fase inicial de carreira, revela a maior preocupação dos professores mais velhos em assinalar características de superfície textual.

Pensamos que esta atitude mais acentuada nos professores em fase adiantada de carreira tem a ver, por um lado com uma necessidade maior de ensinarem o que forçosamente deverá ser aprendido, e por outro, com uma consciência mais aguda do seu desempenho profissional dado o controle social dos pais e outros em relação à escrita dos seus alunos.

Tal atitude identifica-se também mais com as propostas de didáctica da escrita correntes nos textos programáticos anteriores aos de mil novecentos e noventa e um.

A segunda hipótese deste estudo, segundo a qual, nos comentários aos textos escritos pelos alunos, os professores em fase adiantada de carreira explicitam mais instruções normativas e juízos avaliativos do que os professores em fase inicial de carreira, não se verificou.

No caso da categoria *Instruções normativas* os professores em fase inicial de carreira, embora corrigindo menos os textos dos alunos, sentem-se compelidos, tal como os professores mais velhos, a instruí-los com princípios e regras que permitam o bom uso da escrita, segundo o título da célebre obra de Grevisse "*Le bon Usage*" (1959).

Para Bourdieu (1982) "*quanto mais oficial é o mercado linguístico, isto é, quanto mais em conformidade com as normas da língua legítima, (caso*

da escola), mais é dominado pelos dominantes, ou seja, pelos detentores da competência legítima, autorizados a falar com autoridade."

As instruções normativas tendem a reduzir a diversidade e a travar a mudança, e nas suas formas extremas, visam conferir a um dos subsistemas da língua o estatuto de modelo ideal e intangível (Bronckart, 1988).

É o que se pode verificar nos exemplos seguintes:

a) *Instruções normativas* de docentes em fase adiantada de carreira:

"Deverias atender ao início dos parágrafos com 2 cms a partir da margem. O discurso directo também se inicia a 2 cms da margem com travessão."
(Prof. G Fac, texto 3).

A preocupação do professor com a apresentação da forma textual, conduz ao pormenor normalizado a centímetros, mesmo tratando-se de um texto manuscrito.

"Quero que depois de tudo isto, voltes a escrever esta composição sobre o mesmo tema" (Prof. A Fac. texto 5).

O professor impõe a repetição da mesma composição após as suas correcções.

"Se fizeres mais pausas com a pontuação o periodo fica mais bem construído."(Prof. I Fac, texto 10)

Esta recomendação que só é válida em função da situação e do problema de escrita em presença, é apresentada ao aluno como verdade genérica.

A que pausas se refere o professor?

A dificuldade no uso da pontuação consiste precisamente na tomada de decisão quanto ao tipo de sinais mais adequados.

Tem sido apontado o carácter excessivamente global dos exercícios de escrita muitas vezes propostos aos alunos, exercícios que, paradoxalmente, supõem que eles já adquiriram as competências que se pretende fazer adquirir (Reichler-Béguelin, 1988).

b) *Instruções normativas* de docentes em fase inicial de carreira:

"O erro é que é importante ser emendado no caderno diário" (Prof. A Fic, texto 4).

O professor fixa-se na relevância da correcção do erro, deixando em segundo plano o próprio texto enquanto mensagem.

"Consulta a tua gramática no que diz respeito à conjugação verbal, modo indicativo, conjuntivo, em todos os tempos." (Prof. G Fic, texto 3)

O professor manifesta confiança no estudo parcelar e descontextualizado da conjugação como forma de resolução de problemas detectados na escrita de textos.

"Uma frase começa sempre com letra maiúscula" (Prof. G Fic, texto 7).

Afirmção, no mínimo, não rigorosa.

A categoria *Avaliação* é um comportamento directamente relacionável com a atitude normativa que os dois grupos de professores demonstram. Posicionando-se perante os textos escritos como produtos passíveis de correcção, os professores controlam as possibilidades de emprego dessas regras e medem capacidades demonstradas.

No entanto, neste estudo, analisando a categoria avaliação, verifica-se que se registam comportamentos semelhantes pelos dois grupos de docentes na subcategoria *Classificação*: os professores utilizam expressões da gíria escolar como "Satisfaz +" (Prof. C Fic, texto 4), "Médio +" (Prof. E Fac, texto 2) expressões que, certamente, não orientam muito a escrita dos alunos; mas registam-se diferenças qualitativas na subcategoria *Opinião*: os docentes em fase adiantada de carreira emitem mais juízos negativos e portanto mais inibidores, acerca dos textos do que os docentes Fic, que se revelam mais compreensivos e acolhedores dos modos de expressão e das dificuldades dos alunos:

Exemplos de opiniões expressas nos comentários de professores em fase adiantada de carreira:

"A tua composição revela graves erros de acentuação, de sintaxe e de ortografia. Tens um vocabulário reduzido." (Prof. A Fac, texto 4)

"Continuas a não dominar a pontuação. Há também algumas frases mal construídas e erros de ortografia". (Prof. D Fac, texto 3).

"Este texto tem muitos problemas" (Prof. J Fac, texto 9).

Exemplos de opiniões expressas nos comentários de professores em fase inicial de carreira:

"Está divertido. A ideia foi bem desenvolvida. O ritmo do próprio jogo surge aqui representado no ritmo do teu poema."(Prof. D Fic, texto 1)

"Respeita a pontuação, não se esquecendo de fazer parágrafos quando necessários, mas não desenvolve o tema do seu texto."(Prof. E Fic, texto 3)

"Tenta não seres tão confusa quando escreves!" (Prof. I Fic, texto 9)

A metodologia do ensino da escrita continua a reflectir a antítese convencional entre processo e produto, sobretudo porque muitos professores quer em fase inicial, quer em fase adiantada de carreira, consideram que a sua principal missão consiste em ensinar correctamente a escrever pela estratégia de evitar o erro - "error-avoidance" (Foster, 1992, p. 157).

A quantidade de erros de superfície, na maioria das vezes de ordem ortográfica e morfossintáctica, (muitos investigadores pronunciam-se, actualmente contra "*o imperialismo da morfossintaxe*", Romian, 1991), é factor decisivo para a avaliação.

"Usualmente, a mera quantidade de erros, mais do que os deslizos do processo ou a sobrecarga cognitiva que tais erros reflectem, decidem da avaliação." (Beaugrande, 1984, p. 26)

Os docentes em fase inicial de carreira, tal como os docentes em fase adiantada de carreira, não só manifestam uma atitude impositiva das normas de escrita, como respondem socialmente aos pais e às instituições, avaliando.

"O professor não é totalmente livre nas suas escolhas; está antes em liberdade vigiada"(Lafontaine, 1988).

No entanto, os alunos necessitam que a sua escrita seja avaliada, no sentido de poderem melhorá-la. Mas só em ambiente acolhedor e de apoio se pode criar a liberdade psicológica na qual os alunos podem crescer como escritores (Foster, 1992).

A avaliação prejudica muitas vezes, o desenvolvimento dessa liberdade porque implica críticas que inibem o aluno de experimentar escrever por medo do insucesso.

Se a confirmação parcial da primeira hipótese (os docentes Fac fazem mais correcções do que os docentes Fic) nos permitia admitir que os docentes em fase inicial de carreira fariam passar mais para os alunos a correcção e o melhoramento da sua escrita, ou seja, que estes docentes desencadeariam mais estratégias de procura autónoma, pelos alunos, de soluções individuais para as dificuldades de expressão escrita, ou até que poderiam praticar um ensino fundado na problematização das dificuldades e na resolução colectiva dos problemas encontrados em situação de escrita, (Ducancel, 1991) tal não parece acontecer.

Antes parecem ficar mais próximos da primeira modalidade geral de trabalho dos professores apresentada por este autor, e que consiste no ensino magistral de explicação-demonstração-inculcação.

Ou seja, todos os docentes, independentemente da fase da carreira em que se encontram, assumem um discurso instrucional e avaliativo em que estabelecem princípios de transmissão, aquisição e avaliação de conteúdos e de processos de escrita.

Verificou-se a terceira hipótese deste estudo segundo a qual os comportamentos correctivos dos docentes em fases diferentes de carreira são qualitativamente diferentes: enquanto os docentes em fase adiantada de carreira apresentam um maior número de instruções de reescrita, os docentes em fase inicial de carreira explicitam um maior número de instruções de escrita textual.

Assim, embora os dois grupos de professores recorram igualmente a instruções normativas, o tratamento das subcategorias encontradas mostra que os docentes há mais tempo na profissão utilizam estratégias mais brutais (Reichler-Béguelin, 1988) nas práticas correctivas dos textos, do tipo:

"Cada palavra incorrectamente escrita deve ser corrigida três vezes e deves voltar a escrever a composição com as alterações necessárias" (Prof. A Fac, texto 3)

"Reescreve o texto com cuidado"(Prof. I Fac, texto 9).

"Reescreve o texto, fazendo as correcções indicadas"(Prof. B Fac, texto 7).

Os docentes em fase inicial de carreira preferem fazer comentários à escrita dos alunos que, embora normativos, tendem a ser mais demonstrativos da organização linguístico-textual:

"Tens de escolher: ou o narrador relata com as suas palavras aquilo que a menina disse ou põe a menina a falar. Não podes começar por utilizar o discurso indirecto e depois o directo, sem fazeres transição alguma" (Prof. C Fic, texto 9).

"Repara que os versos longos retiram ritmo ao poema (porque todos os outros são curtos e fluidos). Procura fazer versos com uma métrica (um número total de sílabas), idêntica. (Prof. D Fic, texto 6).

"Evite as repetições e as expressões do tipo "meteram-se a olhar" que são incorrectas.(Prof. E Fic, texto 2).

Por último, levantámos a hipótese de o discurso dos docentes em fase inicial de carreira ser menos directivo do que o discurso dos docentes em fase adiantada de carreira.

Para tal procedemos à análise do discurso escrito pelos dois grupos de docentes com vista à caracterização do seu funcionamento, de acordo com as condições de produção e a análise de unidades linguísticas.

Os locutores, (neste caso os professores que escrevem sobre a escrita dos alunos) ao realizarem os seus enunciados, pretendem a consecução de determinados objectivos comunicativos, bem como dar conta da sua relação com o valor de verdade da proposição que o enunciado expressa e

tentar que o alocutário, neste caso, o aluno, realize em seguida um acto verbal ou não verbal.

Num contexto institucional como o da comunicação pedagógica o que é dito e o que é possível dizer-se apresenta diferenças em função dos locutores envolvidos, havendo uma correlação entre locutores que possuem um determinado estatuto e determinadas estratégias pragmáticas (Castro, 1991).

Nesse sentido, procurámos comparar o tipo de funcionamento do discurso dos professores em fase inicial e em fase adiantada de carreira.

Não se comprovou a quarta hipótese deste estudo segundo a qual os professores Fic são menos directivos no seu discurso do que os docentes Fac.

Embora os comportamentos correctivos sejam qualitativamente diferentes e os docentes mais novos privilegiem indicações sobre a organização textual em vez das ordens de repetição e de reescrita, no entanto o discurso em que explicitam essas indicações, é igualmente directivo.

Utilizando discurso em situação, marcado por frases não declarativas, empregam, tal como os docentes Fac, uma percentagem muito elevada de frases imperativas só possível num discurso em que as relações de poder estão pré-determinadas institucionalmente.

CONCLUSÃO

Em Introdução referiu-se a relevância que a escrita continua a ter nas sociedades contemporâneas, bem como no desenvolvimento intelectual.

Apontaram-se dificuldades que os professores têm experimentado no seu ensino e as crianças e os jovens na sua aprendizagem.

Procurou-se, com este trabalho, produzir informação descritiva sobre o comportamento dos docentes em situação de ensino da escrita, mais concretamente sobre os tipos de intervenção e de discurso produzidos pelos professores a propósito da escrita dos seus alunos.

Apoiados na análise cronológica de sucessivos textos programáticos de carácter nacional e nas actuais concepções de escrita e de didáctica da escrita, admitimos que os professores há mais tempo na carreira fariam mais intervenções correctivas nos textos dos seus alunos do que os professores mais jovens.

Tal hipótese confirmou-se parcialmente uma vez que aqueles docentes fazem mais substituições e acrescentamentos de pontuação, bem como mais supressões de expressões escritas pelos alunos.

Admitimos, igualmente, que os professores em fase adiantada de carreira, dado que assumem mais claramente uma atitude impositiva correctiva da escrita dos alunos, explicitariam mais instruções normativas e juízos avaliativos do que os professores em fase inicial de carreira.

Tal hipótese não se verificou uma vez que as categorias de comentário mais utilizadas por todos os docentes, independentemente da fase de

carreira em que se encontram, foram a Instrução Normativa seguida de Avaliação.

A categoria Estratégia de Aproximação Motivacional em que os docentes interagem com os alunos no sentido do seu desenvolvimento ou desbloqueamento da produção escrita, é a menos utilizada por ambos os grupos de docentes.

Pode-se, assim, inferir que todos os professores representados respondem à escrita dos seus alunos com a explicação de regras e como avaliadores, preocupando-se com a forma escrita do texto e ignorando o que ele diz ou pretende dizer. Sancionam, por este meio, a produção de textos estáticos, produtos acabados expostos à correcção, em detrimento da escrita como movimento discursivo, como forma de descoberta e de exploração de ideias ou acto de comprometimento comunicativo assente no diálogo.

Mas, se todos os docentes da amostra se preocupam em fornecer instruções normativas e em exprimir juízos avaliativos acerca da escrita dos seus alunos, verificam-se, no entanto, diferenças qualitativas nos comportamentos correctivos dos dois grupos, tal como se admitira na terceira hipótese que se confirma: os docentes em fase adiantada de carreira apresentam um maior número de instruções de reescrita dos textos, levando os alunos a repetir e a refazer o mesmo texto, enquanto os docentes em fase inicial de carreira se ocupam mais em apresentar e explicar aos seus alunos normas de escrita textual.

Ou seja, os docentes mais velhos revelam que continuam a acreditar na vetusta estratégia da repetição como forma de aprendizagem da escrita, enquanto os mais novos demonstram maior exposição a teorias linguísticas

Pretendeu-se com este estudo compreender o modo como os docentes acolhem a produção escrita dos seus alunos.

Recolheram-se, para isso, as intervenções correctivas e os comentários de vinte professores em fases diferentes da carreira, em situação real de ensino da escrita a alunos do 7º ano de escolaridade.

Os resultados parecem confirmar a tendência para intervenções normativas e avaliativas, bem como para discurso directivo (imperativo) por parte dos docentes, enquanto outros estudos, pelo contrário, têm demonstrado que os alunos necessitam de intervenções motivadoras de acordo com as suas reais competências.

Este trabalho foi precedido pelo estudo de sucessivas propostas sobre ensino da escrita, em textos de Programas portugueses desde 1936 até à Reforma em curso e foi enquadrado pela apresentação de algumas das mais relevantes linhas de investigação sobre a escrita.

BIBLIOGRAFIA

- Aleman, I. G. (1990) Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, n°. 183, p. 38-42.
- Allal, L. (1988) Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (p. 39-56). Genève: Service de la Recherche Sociologique (Cahier n° 26).
- Allal, L. (1991) *Vers une Pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993) *Evaluation Formative et Didactique du Français*. Paris: Délachaux et Niestlé.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang.
- Almeida, Maria Teresa Alves Sousa de (1988) *Para uma estilística da Carta La Nouvelle Héloïse*. Tese de Doutorado (texto dactilografado).
- Alves Martins, M. (1993) Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Remond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.) *L'Enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS n° 10. INRP-L'Harmattan.
- Alves Martins, M. (1993) *La lecture pour tous*. Paris: Armand Colin.
- Applebee, A. N. (1984) Writing and Reasoning. *Review of Educational Research*. vol. 54, n° 4, 577-596.
- Armengaud, F. (1985) *La Pragmatique*. Paris: P.U.F..
- Assis, Machado de (1978) *Obra Completa*. vol III, p. 808.
- Atwell, N. (1987) *In the Middle: Writing, Reading and Learning With Adolescents*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993) Evaluation Formative et Modèles de Référence. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Eds.) *Évaluation Formative et Didactique du Français*. Paris: Délachaux et Niestlé.
- Bain, D. (1988) Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la Recherche Sociologique (Cahier n° 26).
- Bakhtine, M. (1977/1929) *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Minuit.

- Bakhtine, M. (1981) *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barbosa, J. S. (1782) *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*. Coimbra.
- Bardin (1991) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, João de (1540) *Grammatica da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Luís Rodrigues (B.N. RES 5658 P In 4º).
- Barthes, R. (1975) *Escrever... para quê? Para quem?* Lisboa: Edições 70.
- Beaugrande, R. (1982) Psychology and Composition: past, present, and future. In M. Nystrand (Ed.) *What Writers Know*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Beaugrande, R. (1984) *Text Production*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Bellés, M. R. (1985) Evaluación escolar de la escritura inicial. *Infancia y Aprendizaje*, Nº 30, 19-38.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berthoff, A. (1983) *The making of meaning*. Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Bissex, G. L. & Bullock, R. H. (1987) *Seeing for Ourselves: Case-Study Research by Teachers of Writing*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Blanche-Benveniste, C. (1993) "Le Portrait de Mon Papa a les Cheveux Chauves", *Le Français dans le Monde*, Fév.-Mars, 10-19.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Bonnet, C. & Piguet, A-M. (1993) L'inventaire des effets d'un enseignement de la langue écrite: une aide pour maîtriser la diversité des écrits dans la classe de Français. In M. Lebrun & M-C. Paret (Eds.) *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français*. Paris: Délachaux & Niestlé.
- Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bridwell, L. S. (1980) Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222.
- Brim, O. & Weeler, S. (1966) *Socialization after Childhood*. New York: J. Wiley.
- Britton, J. (1970) *Language and learning*. Baltimore: Penguin Books.
- Britton, J. (1975) *The Development of Writing Abilities*, London: MacMillan.

- Brodsky, D. & Meagher, E. (1987) Journals and Political Science. In T. Fulwiler (Ed.) *The Journal Book*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991) La didactique du Français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche*, 13 (1), 8-26.
- Bronckart, J.P. (1985) *Le fonctionnement du discours*. Paris: Délachaux & Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1988) Fonctionnement langagier et entreprises normatives. In G. Schoeni, J. P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds.) *La langue Française est-elle gouvernable?* Neuchatel: Délachaux & Niestlé.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. & Campione, J. (1983) Learning, Remembering and Understanding. In P. Mussen (Ed), *Handbook of Child Psychology*, vol. III, 4^a ed. N. Y.: John Willey. 77-116.
- Bruffee, K. (1983) Teaching writing through coloboration. In: C. Bouton & Russel y. Garth (Eds.) *Learning in groups*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Bruffee, K. (1984) Collaborative learning and the conversation of mankind. *College English* 46, p. 635-652.
- Bruner, J. (1966) *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
- Bruner, J. (1972) *The relevance of education*. Harmondsworth: Penguin.
- Bruner, J. (1990) *Car la culture donne forme à l'esprit: de la revolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL.
- Buescu, M. H. (1992) *A Galáxia das Linguas na Época da Expansão*. Lisboa: Edição da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Buescu, M. L. C. (1983) Introdução, notas e leitura. Duarte Nunes de Leão, *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Bullock, A. (1975) *A Language for Life*. London: HMSO.
- Buxton, E. W. (1958) *An experiment to test the effects of writing frequency and guided practice upon student's skill in written composition*. Doctoral Dissertation, Stanford University, CA..
- Calkins, L. (1989) *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cardinet, J. (1988) *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Carvalho, J. M. (1992) A escrita como processo e as tecnologias da informação. *Projecto Minerva*. F.C.T. da Universidade Nova de Lisboa.

- Carvalho, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Rui Vieira (1991) *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Catach, N. (1994) La revanche du nénufar, *Le Nouvel Observateur*, n° 1571, p. 43-44.
- Cavadini, J. (Ed.) (1990) *Hommage à Jean Cardinet*. Fribourg: Delval.
- Charolles, M. (1986) L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques N° 49*, p. 3-21.
- Chauveau, G., Remond, M. & Rogovas-Chaudeau, E. (Eds.) (1993) *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS n° 10. INRP-L'Harmattan.
- Chiss J.-L., Laurent, J.-P.; Meyer, J.-C.; Romian, H.; Schneuwly, B (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck.
- Chiss, J.L. & David, J. (1992) La Règle Orthographique: Représentations, Conceptions Théoriques et Stratégies d'Apprentissage. *In Langue Française n° 95*. Paris: Larousse, 6-26.
- Claes, M. (1985) *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Edições 70.
- Clanché, P. (1988) *L'Enfant Écrivain*, Paris: Le Centurion.
- Clark, M. & Peterson, P. L. (1990) Procesos de Pensamiento de los Docentes. In M. C. Wittrock (Ed.) *La investigación de la Enseñanza*, III. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Cooper, C. & Odell, L. (1977) *Evaluating Writing: Describing measuring, judging*. National Council of Teachers of English.
- Cooper, Ch. R. & Matsuhashi, A. (1983) A theory of the Writing process. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language: Developmental and Educational Perspectives*. New York.: Wiley.
- Coste, D. (1977) L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère. In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 28, 85-103.
- Coulmas, F. (1983) Linguistic problems of literacy. *Journal of Pragmatics*, 7: 467-77.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Duarte, Inês (1994) À volta da leitura: reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, vol. 7, n° 2. 186-200.

- Ducancel, G., Djebbour, S. & Romian, H. (1991) *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves?* Paris: INRP.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1993) *Common Knowledge*. New York: Routledge.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1995) *A community of Writers*. New York: McGraw-Hill.
- Elbow, P. (1973) *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1981) *Writing with power*. New York: Oxford University Press.
- Emig, J. (1971) The composing processes of twelfth-graders. *Research Report n° 13* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1977) Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 28, 122-128.
- Emig, J. (1982) Writing, Composition and Rhetoric, *Encyclopedia of Educational Research*, New York, H. Mitzel (Ed.), The Free Press, vol. 2.
- Emig, J. (1982) Writing, Composition and Rhetoric. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: The Free Press.
- Espéret, E. & Fayol, M. (1994) Production et Compréhension du Langage Écrit. In Vergnaud, G. *Apprentissages et Didactiques, Où En-Est-On?* Paris: Hachette Éducation.
- Fadiman, C. & Howard, J. (1979) *Empty Pages: A search for Writing competence in School and Society*. Belmont, CA: Fearon Pitman Publishers.
- Fagundes Duarte, L. (1993) *A Fábrica dos Textos*. Lisboa: Cosmo.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981) Analysing Revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A. & Skinner, A. M. (1985) *Assessing, Writers Knowledge and Processes of Composing*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fayol, M. & Chanquoy, L. (1991) Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes. *Pratiques n° 70*, Junho 1991, 107-124.
- Fayol, M. & Lemaire, P. (1989) Une étude expérimentale du fonctionnement distinctif de la virgule dans des phrases: perspective génétique. In *Études de Linguistique Appliquée n° 73*, 71-80.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987) La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss et alia (Eds.) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck. 223-239.
- Fayol, M. (1984) Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction. *Repères n° 63*, 65-69.

- Ferreira, Orbelino G. (1953) *Didáctica Prática*. Lisboa: A Ninfa de Alvalade.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1987) *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1990) *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fijalkow, J. (1993) Entrer dans l'écrit: des niveaux successifs. In G. Chauveau, M. Remond & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur: L'entrée dans le système écrit*. Paris: Collection CRESAS n° 10. INRP-L'Harmattan.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. (1987) Teaching Children about Revision in Writing. *Cognition and Instruction*, 4 (1), 3-24.
- Fitzgerald, J. (1987) Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*. vol. 57, n° 57. 481-506.
- Florio-Rouane & Lensmire, T. (1989) The Role of Instruction in Learning to Write. *Advances in Research on Teaching*, vol. 1, 73-104.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 31-50.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1984) Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- Flower, L. (1981) *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Foster, D. (1992) *A Primer for Writing Teachers. Theories, Theorists, Issues, Problems*. Heineman Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Frederiksen, C. H. & Dominic, J. F. (1981). Perspectives on the activity of writing. In C. H. Frederiksen & J. F. Dominic (Eds.). *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (vol. 2). New York: Erlbaum.
- Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (Eds.) (1981) *Learning to Write: First language/second language*. London: Longman.
- Freinet, C. Le Texte Libre (1964) *B.E.N.P.*, n° 25, Janvier.
- Frias, A. (1982) *A composição escrita*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Fulwiler, T. & Young, A (Eds.) (1982) *Language Connections: Writing and reading across the curriculum*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Garcia-Debanc, C. (1986) Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n° 49, 23-51.
- Gaur, A. (1984) *A history of composition*. New York: Scribner.

- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1973) *Linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Giglione, R. & Blanchet, A. (1991) *Analyse de Contenu et Contenus d' Analyses*. Paris: Dunod.
- Gilstrap, L. R. (1991) Can Writing Be Used to Improve Learning and Thinking? *Social Studies Review*. vol. 31, n° 1, 26-32.
- Gorman T., Purves, A. C. & Degenhart, R. E. (Eds.) (1988) *The IEA study of written composition*. Oxford: Pergamon Press.
- Gregg, L. & Steinberg, E.R. (Eds.) (1980) *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grevisse, *Le Bon Usage* (1959) 7^a ed. Gemoux: Duculot.
- Guibert, R. (1993) Façons d' écrire: Façons de faire, façons de dire, façons d' enseigner. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.). *L'Hétérogénéité des Apprenants*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé. 97-102.
- Hansen, B. (1978) Rewriting is a waste of time. *College English*, 39, 956-960.
- Hawkins, D. (1974) I, thou, and it. In D: Hawkins (Ed.), *The informed vision: Essays in learning and human nature* (pp. 48-62). New York: Agathon Press.
- Hawkins, T. (1976) *Group Inquiry Techniques for Teaching Writing*. Urbana Illinois: NCTE.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980) Organisation of Writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Ed), *Writing: The nature, developpment and teaching of Written communication*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. , & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.& Flower, L. (1983) Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In Mosenthal P., Tamor L., Walmsley S. A. (Eds.) *Research on writing: Principles and methods*. New York: Longman, p. 207-220.
- Hayes-Roth, B. & Hayes-Roth, F. (1979) A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3, 275-310.
- Hillocks, G. (1986) *Research on Written Composition: New directions for teaching*. Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Honeychurch, J. (1990) Language, Cognition and Learning: expressive writing in the classroom. *Journal of Curriculum and Supervision*. vol. 5, n° 4, 328-337.
- Hubermann, M. & Schapira, A. (1979) Cycle de vie et enseignement: Changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Gymnasium Helveticum* , 34, 2, 113-129.

- Hubermann, M. (1989) *La Vie des Enseignants*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Hubermann, M. (1989) Les Phases de la Carrière Enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, Jan. Mar., 5-16.
- Hull, G. & Bartholomae, D. (1986) Teaching Writing as learning and process. *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7.
- Hymes, D. H. (1984) *Vers la Compétence de Communication*. Paris: CREDIF.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1979) Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-71.
- Jolibert, J. (1989) *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette Écoles.
- Kaplan, R. B. (1966) Cultural thought patterns of inter-cultural education. *Language Learning* 16 (1-2): 1-20.
- Kaplan, R. B. (1983) Contrastive rhetorics: Some implications for the writing process. In: Freedman, Pringle, & Yalden, *Learning to Write* p. 139 -161.
- ✓ Kato, M. (1987) *No Mundo da Escrita. -Uma perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.
- Kaufman, A. M. (1990) Planejamento, organização e avaliação das actividades cotidianas. In E. Ferreiro, (Org.^a) *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kaufman, A. M. (1994) *A leitura, a escrita e a escola: Uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Kerek, A., Daiker, D. & Morenberg, M. (1980) Sentence combining and college composition. *Perceptual and Motor Skills: Monograph Supplement*, 51, 1059-1157.
- Kintsch, W. (1977) *Memory and Cognition*. New york: Wiley Ed..
- Kress, G.(1994) *Learning to Write*. London: Routledge.
- Lafontaine, D. (1988) Normes linguistiques et enseignants: une insoupçonnable diversité. In *La Langue Française est-elle gouvernable?*, Schoeni,G., Bronckart, J.P.& Perrenoud, Ph. Neuchatel- Paris: Delachaux & Niestlé. 244-256.
- Langer, J. A. & Applebee, A. A. (1987) *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Leão, Duarte Nunes de (1576/1983) *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Lebrun, M. & Paret, M. C. (1993). *L'Hétérogénéité des apprenants*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Leite & Malpique (1990) *Trabalho de Projecto*. Lisboa: Edições Afrontamento.

- Lévi, B. (1992) Les enfants peuvent-ils déterminer eux-mêmes des critères d'évaluation dans le cadre du conseil?. *L'Éducateur*, 13-14, Juin 82. 45-47.
- Lewandowski, Th. (1982) *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lits, M. (1993) Évaluation de la Maîtrise de la Langue en fin de Cycle Secondaire et Stratégies de Remédiation. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.) *L'Hétérogénéité des Apprenants: un défi pour la classe de français*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Lundgren, U. P. (1981) *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Stockholm: CWK/Gleerup.
- Machado, J. P. (1981) *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marcelo, C. (1991) *Documento de trabalho distribuído no Seminário "O Pensamento do Professor"*, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Novembro.
- Martin, N. et alia., (1976) Writing and Learning across the Curriculum, *Ward Lock*, 11-16.
- Martinet, A. *Le Langage* (1969) Paris: Gallimard, Pléiade.
- McIntosh, M. E. (1991) No time for writing in your class? *Mathematics Teacher*. vol. 84. n° 6. 423-433
- McKay, F. (1987) Roles and strategies in College writing conferences. In Glenda Bisset & R. Bullock (Eds.), *Seeing for Ourselves: Case-Study Research by Teachers of Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Medeiros, J. B. (1984) *Técnicas de Redação*. S. Paulo: Atlas Ed..
- Mellon, J. C. (1969) Transformational sentence-combining: A method for enhancing the development of syntactic fluency in English composition. Champaign, IL: NCTE *Research Report N° 10*.
- Miles, M. and Huberman (1984) *A Qualitative Data Analysis*, London: Sage Pub.
- Ministério da Educação (1991) *Programas de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 2º ciclo (vol II)*.
- Ministério da Educação (1991) *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico, 3º Ciclo (vol. II)*.
- Moffet, J. (1968) *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moffet, J. (1981) *Active Voice: A writing program across the curriculum*. Montclair, New Jersey: Boynton/ Cook.
- Morais, A. G. & Teberosky, A. (1993) Escribir con o sin Errores de Ortografía. *Cuadernos de Pedagogía n° 216*, pp. 57-59.

- Nemirovsky, M. (1990) Planejamento, organização e avaliação das actividades cotidianas. In E. Ferreiro (Org^a) *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Neves, M. C. & Alves Martins, M. (1994) *Descobrendo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Newkirk, T. & Atwell, N. (Eds.) (1982) *Understanding writing: Ways of observing, learning, and teaching*. Chelmsford, MA: Northeast Regional Exchange.
- Nisbet, R. & Wilson, T. (1977) Telling More Than We Can Know: Verbal Reports On Mental Processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Niza, S. (1989) Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita. *Escola Moderna*. Vol. I, nº 2. 2-6.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, nº 280, 47-64.
- Nystrand, M. (1981) *What Writers Know: the language process and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Odell, L. (1974) Measuring the effect of instruction in pre-writing. *Research in the Teaching of English*, 8, 228-240.
- Oliveira, Fernão de (1536) *Grammatica da lingoagem portuguesa*, Lisboa: Germão Galhardo (B.N. RES 274 V In 4º).
- Olson, C. B. (1984) Fostering Critical Thinking Skills Trough Writing. *Educational Leadership*, Nov., 28-39.
- Olson, D. R. (1977) From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educ. Rev.* 48 (3), 257-281.
- Olson, J. K. (1981) Teacher Influence in the Classroom, *Instructional Science*, 259-275.
- Ong, W. J. (1982) *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Orrantia, J. & Sanchez, E. (1994) Evaluacion del Lenguaje escrito. In M. Á. Verdugo *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Passmore, J. (1980) *The Philosophy of Teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pedro, E. (1982) *O discurso na aula*. Lisboa: Edições Rolim.
- Pedro, E. (1994) Estratégias Educativas e Discursivas e Construção Social do Saber. In *Análise Psicológica*, 3 (XI), 319-324.
- Pennac, D. (1992) Écrire est un échange. In *Le Monde de l'Éducation*, nº 196 p. 36-37.
- Perera, K. (1986) *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. New York: Basil Blackwell.

- Perrenoud, Ph. (1984) *La Fabrication de l' excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d' évaluation*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (1985) Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien. *Revue Suisse de Sociologie*, n°2, 213-226.
- Perrenoud, Ph. (1988) "Parle comme il faut!" Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique. In G. Schoeni, J. P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds.) *La Langue Française est-elle gouvernable?* Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph. (1993) Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, 23-27.
- Perrenoud, Ph. (1994) La Communication en Classe: Onze Dilemmes. *Cahiers Pédagogiques* n° 326 Set. 13-22.
- Perret-Clermont, A. N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Petitjean, A. (1989) Écrire en classe: enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques. In M. Charolles et alia *Pour une didactique de l'écriture*. Paris: Didactique des Textes, 67-74.
- Piaget, J. (1959) *The Language and Thought of the Child*. New York: Humanities Press.
- Ploquin, F. (1993) L'Écrit à Contre-Pied, *Le Français dans le Monde*, Fév.-Mars, 1993.
- Polanyi, M. (1962) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pontecorvo, C. (1990) Planejamento, organização e avaliação das actividades cotidianas. In E. Ferreiro (Org.^a) *Os filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Purves, A. C. & Ripperer, V. (1968) *Elements of writing about a literary work*. Urbana, IL: NCTE.
- Purves, A. C. & Takala, S. (Eds) (1982) An international perspective on the evaluation of written composition. *Evaluation in education: An International Review Series*, vol. 5, n° 3, Oxford: Pergamon.
- Purves, A. C. (1984) In search of an internationally valid scheme for scoring compositions. *College Composition and Communication*, 35 (4): 426-438.
- Raimes, A. (1983) Anguish as a second language? Remedies for composing teachers. In A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman.
- Raphael, R., Englert, C. & Kirschner, B. (1988) Student's metacognitive Knowledge About Writing. *Research in the Teaching of English*, 23, 343-379.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988) *Écrire en Français*, Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.

- Réquedat (1972) *Les Exercices Structuraux*. Paris: Hachette.
- Resnick, L. B. & Klopfer, L. E. (Eds.) (1989) *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*. University of Pittsburg.
- Rohman, D. G. & Wleck, A. O. (1964) Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing. *U. S. Office of Education Cooperative Research Project, N° 2174*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Román, P. & Díez, L. (1994) *Curriculum y Enseñanza*. Madrid; Editorial EOS.
- Romian, H. (1991) *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?* M. Mas (dir.). Paris: INRP.
- Rosenbaum, J. (1983) *Careers in a Corporate Hierarchy*. New York: Academic Press.
- Rubin, A. (1980) A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. In Spiro, Bruce e Brewer *Theoretical issues in reading comprehension*, 411-438.
- Rumelhart, D. (1975) Notes on a scheme for stories. In D. G. Bobrow & Collins A. M. (Eds.) *Representations and Understandings: Studies in cognitive science*. Academic Press, New York. 211-236.
- Sanches, António Nunes Ribeiro (1760) *Cartas sobre a educação da Mocidade*. Coimbra.
- Sanchez, E. et alia (1994) El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. In *Infancia y Aprendizaje*, n° 67-68, 51-74.
- Saussure, F. (1962) *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Schmit, S. J. (1978) *Teoria del texto*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Schneuwly, B. (1985) La construction sociale du langage écrit chez l'enfant, In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 5-16.
- Schoonbroodt, M. F. (1991) Analyse d'erreurs à partir d'un corpus de copies d'élèves de l'enseignement secondaire. Norme et point de vue de l'apprenant. Louvain-la-Neuve: UCL. *Document du DIFR*. 21.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation*, n° 1, 39-83.

- Shaughnessy, M. (1977) *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
- Sim-Sim, I. (1994) Os professores que hoje temos e os Professores que vamos ter amanhã. In *Inovação*, vol. 7, nº 2, 145-171.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds) (1980) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Staton, J. (1987) The Power of responding in Dialogue Journals. In T. Fulwiler (Ed.) *The Journal Book*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Sutton, C. (1982) *Communicating in the Classroom*. London: Teacher Education Project.
- Takala (1982) On the origins, communicative parameters and processes of writing. In: A. C. Purves & S. Takala (Eds.) *An International Perspective on the evaluation of Written Composition. Evaluation in Education*. Oxford: Pergamon. 209-230.
- Tannen, D. (1982) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tchudi, S. & Yates, J. (1983) *Teaching Writing in the Content Areas: Senior High School*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Téberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992) Mas allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, 5-13.
- Teberosky, A. (1990) *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Temple, C. A., Nathan, R. G. & Burris, N. A. (1982) *The Beginings of writing*. Boston, M.A: Allin & Bacon.
- Thaiss, A. & Thaiss, C. (1984) Learning better, Learning more: In the Home and across the Curriculum. In C. J. Thaiss & C. Suhor (Eds.), *Speaking and Writing, K12*, National Council of Teachers of English, Illinois.
- Valente, Pulido J. (1973) *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- Vergnaud, G. (1994) *Apprentissages et Didactiques, Où En-Est-On?*. Paris: Hachette Éducation.
- Verney, Luis António. (1746/1965) *Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Vigner, G. (1982) *Écrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé Internationale.
- Vilela, G. (1994) Metamorfoses no ensino da escrita. In F. I. Fonseca (Org.) *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora.

- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979) *Pensamento e Linguagem* (ed. original 1934). Lisboa: Ed. Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1991/1926) *Obras Escogidas*. Madrid: Col. Aprendizaje.
- Vygotsky, L. V. (1978/1930-31) *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge Massachussets: Harvard University Press.
- Weber, C. (1993) L'Écrit, un Système d' Opérations et de Représentations, *Le Français dans le Monde*, Fév.-Mars.
- Wegmuller, E. (1993) Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause!. In L. Allal, D. Bain & Perrenoud (Eds.) *Evaluation Formative et Didactique du Français*. Paris: Délachaux & Niestlé.
- Wesdorp, H. (1982) *A survey of the effect of various instructional variables on writing ability*. Amsterdam, SCO Rapport.
- Whiteman, M. F., & Hall, W. S. (1981) Introduction. In M. F. Whiteman (Ed.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (Vol. I). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Wirthner, M. (1993) Rénovation de l' enseignement du français et l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Eds.) *Evaluation Formative et Didactique du français*. Paris: Délachaux et Niestlé.
- Wittrock, M. C. (1989) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Young, A. & Fulwiler, T. (Eds.) (1986) *Writing across the disciplines*. NJ: Boynton/Cook.
- Young, R. & Koen, F. (1973) *The tagmemic discovery procedure: An evaluation of its uses in the teaching of rhetoric*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Zoellner, R. (1969) Talk-Write: A Behavioral Pedagogy for Composition. *College English* 30, n° 4, 267-320.