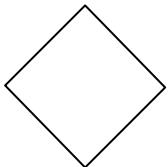


Profundidade do processo de escrita*



Luís Barbeiro**

Introdução

Relação pessoal com a escrita

Todos nós desenvolvemos uma relação pessoal com a escrita. O alcance deste «todos nós» é limitado: a verdade é que, se quisermos referir-nos à concretização de potencialidades da expressão escrita, devemos circunscrever este *todos nós* a indivíduos alfabetizados, ou seja, com domínio da linguagem escrita, e que mantiveram activa a capacidade de se exprimirem e de comunicarem com recurso à linguagem escrita, isto é, que desenvolveram a capacidade de construir textos escritos.

Todos nós (que me inclui a mim, aos presentes na conferência e também ao leitor) estamos integrados no grupo dos que desenvolveram essa capacidade, quer pela via da escolaridade (levada até bastante tarde), quer por vias complementares. Desenvolvemos essa relação que começou antes dos sete anos (com o deslumbramento perante os que sabiam ler e escrever seguido dos nossos primeiros passos no mundo da escrita). Continuamos a desenvolvê-la, devido às exigências da profissão de professor ou para beneficiarmos das possibilidades de expressão, de comunicação e de participação que a escrita nos faculta.

Consigo fazer remontar os primórdios dessa relação, no meu caso pessoal, aos tempos em que, ainda sem ter entrado na escola, me deslocava à aldeia do meu avô materno. Nas temporadas de vários dias ou semanas que passava em sua casa, rabisquei e gatafunhei dezenas e dezenas de revistas, que continuavam a chegar da América, onde o meu avô tinha estado emigrado – ficaram-me na memória as figuras e as letras pequenas da *Reader's Digest* e a moldura amarela

* Conferência proferida na ESEL em 15 de Março de 2000.

** Professor coordenador da ESEL, doutorado em Educação – Metodologia do Ensino do Português.

da *National Geographic*. Ao garatujar essas revistas, sem me limitar às margens, não me sentia a destruir nenhuma linguagem. Na verdade, existia uma cumplicidade entre mim e o meu avô: as palavras que vinham impressas (em inglês) só ele as compreendia, as garatuja que eu fazia por sobre essas palavras, só eu passava por compreendê-las. Já não me recordo das leituras que faria, quando me perguntavam o que escrevera. Decerto haveria nessas respostas a magia de fazer com que os rabiscos dissessem o que eu quisesse. Mas lembro-me – como um facto fundamental preservado ao longo dos anos – de que gostava de rabiscar essas revistas. E elas cumpriam o percurso da nossa cumplicidade – depois da sua leitura, os meus rabiscos – antes de terminarem como pegadas para tirar as painéis do lume ou nas outras utilizações caseiras que lhes dava a minha avó.

Quase a entrar na escola, descobri, menos de um mês antes do primeiro dia, que um meu amigo, que tinha a minha idade e iria entrar comigo, já sabia todas as letras. A partir desse dia, a minha mãe teve que repartir-se entre as tarefas da vindima e as lições que eu lhe exigia. Aí veio a minha primeira descoberta: a magia que servira tão bem até aí e que me fazia dizer o que quer que fosse a partir de uns rabiscos, essa magia tinha perdido o seu poder. A tarefa era bem mais exigente e nem parecia que fosse esse o caminho para se chegar a esse outro poder mágico que parecia existir em quem sabia ler. A leitura continha magia, mas não era por magia que se aprendia a ler e a escrever.

Quando a escola prosseguiu a tarefa que eu confiara à minha mãe e me fez dominar esse segredo, novos poderes extraordinários se me revelaram pelo lado da leitura, mas também pelo lado da expressão escrita. Gostava de escrever.

E foi o percurso de escolaridade, prolongando-se mais e mais, que me conduziu à investigação. Esta juntou um novo veio à minha relação com a escrita: a da investigação sobre a própria escrita. Nela surgem as perguntas: o que é escrever? Como se aprende a escrever? Como podem os alunos (e cada pessoa) desenvolver os horizontes, as potencialidades que lhes oferece o facto de escreverem?

Para tentar responder a estas perguntas, tomei como objecto de estudo o próprio âmbito onde nasce a relação entre o sujeito e a linguagem ao escrever: o processo de escrita.

Processo de escrita

A investigação das últimas décadas sobre a escrita colocou em evidência a dimensão processual. O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo. Nele, o sujeito é chamado a tomar decisões, não

se limita a montar as peças, segundo um algoritmo pré-definido. As decisões que toma não são lineares e podem incidir sobre aspectos diversificados na hierarquia textual, desde o desenho (ou tipo) das letras, a ortografia, a construção frásica, até à organização em grandes unidades (capítulos ou partes, por exemplo). A não linearidade abre lugar à reformulação, antes mesmo de o texto ter sido completado. A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redacção e de revisão exigem ao sujeito a capacidade de as manter actuautes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspectivas como a correcção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objectivos.

O sujeito, ele próprio, na sua individualidade, constitui um factor de diversidade. São diversas as experiências e conhecimentos que congrega para o processo, são diversas as circunstâncias que em cada texto nos fazem tomar um percurso. A complexidade de opções que é possível seguir conduz à diferenciação individual e à diversidade mesmo para cada indivíduo.

Dadas as exigências do processo de escrita e o facto de ser necessária uma longa aprendizagem para dominar a linguagem escrita, coloca-se a questão de saber como evolui a relação com esse processo ao longo da escolaridade.

Como contributo para a resposta a essa questão, realizou-se um estudo que incidiu sobre o processo de escrita, designadamente sobre as operações levadas a cabo pelos sujeitos para a construção textual e sobre a fundamentação das decisões que os sujeitos tomam no âmbito desse processo.

Consciência metalinguística e expressão escrita

Objectivos

Os objectivos que orientaram o trabalho de investigação estabeleciam a ligação entre o sujeito (a sua consciência metalinguística) e a expressão de escrita. Os objectivos colocados eram:

- 1) analisar o desenrolar do processo de escrita, nomeadamente as actividades a que os sujeitos se dedicam no decurso desse processo e as relações estabelecidas entre essas actividades;
- 2) verificar em que medida e sob que modalidades a consciência metalinguística está presente no processo de expressão escrita em alunos que frequentam diferentes níveis de escolaridade do ensino básico;
- 3) determinar quais as diferenças existentes entre os diversos níveis de escolaridade considerados, procurando-se, deste modo, acompanhar a presença

da consciência metalinguística no processo de desenvolvimento da expressão escrita;

4) formular propostas, a partir dos elementos encontrados, que possam ser desenvolvidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Estes objectivos partiam da complexidade do processo de escrita, para desafiar o próprio processo de ensino-aprendizagem. Com esse desafio, surgia a finalidade de proporcionar a cada aluno o desenvolvimento, enquanto sujeito, das potencialidades da escrita.

Metodologia

Recolha de dados

Para a recolha de dados, tomou-se por base a tarefa de escrita em grupo. Esta tarefa obriga à negociação do texto e faz emergir aspectos de consciência, que constituíam objecto da investigação.

O texto a escrever consistia no relato ficcionado de uma visita a Leiria por parte de três amigos. Eram fornecidos os nomes dos protagonistas e, como elementos de apoio, alguns postais ilustrados.

Esta tarefa era enquadrada numa entrevista com o objectivo de familiarização com os instrumentos de registo *video*.

Sujeitos

A população investigada é a população escolar portuguesa integrada no ensino básico. Constituiu-se uma amostra com sujeitos do segundo (N2), quarto (N4), sexto (N6) e oitavo (N8) anos de escolaridade, que frequentam escolas da zona de Leiria.

Foram formados grupos de três elementos, de forma aleatória, no âmbito das turmas, apenas com a condição de serem grupos mistos.

Dado o volume de material a tratar, estudaram-se oito grupos em cada ano de escolaridade, ou seja, trinta e dois grupos, na globalidade do estudo.

Resultados

Componentes do processo de escrita

A presença das componentes de *planificação*, *redacção* e *revisão* no processo de escrita poderá revelar-nos alguns aspectos acerca da natureza desse processo.

Os resultados apresentam uma evolução crescente, em números absolutos, dos tempos dedicados à planificação e à redacção. A revisão não apresenta um padrão regular.

Os valores relativos à planificação apresentam diferenças estatisticamente significativas, quer considerando os valores absolutos, quer considerando a proporção relativamente à duração da tarefa. Os alunos, com a progressão no nível de escolaridade, planificaram durante mais tempo e ocuparam uma proporção maior do tempo disponível com as actividades de planificação.

Os valores absolutos da actividade de redacção não apresentaram diferenças significativas, apesar de revelarem uma tendência crescente, mostrando que os alunos passaram mais tempo a escrever (pois escreveram textos mais longos). As diferenças significativas surgem quando se considera a proporção em relação à duração total da tarefa. Mas aí a orientação inverte-se: a evolução crescente transforma-se em evolução decrescente.

Enquanto a planificação, ou seja, a procura e consideração das ideias e das palavras para colocar no texto, tem um peso médio cada vez maior no processo de escrita, com a consideração dos níveis de escolaridade mais elevados, o acto em si de redigir tem um peso proporcional que decresce, como se verifica no Gráfico 1.

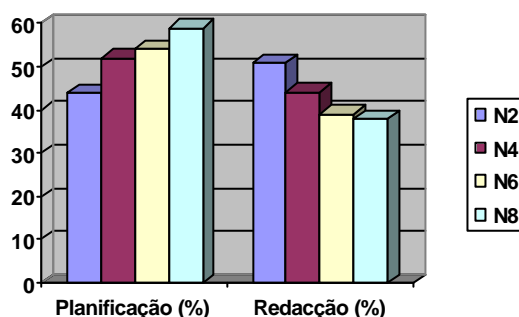


Gráfico 1 - Evolução das componentes de planificação e de redacção (%)

Na componente de redacção esse decréscimo ocorre mesmo tendo em conta a relação com a dimensão textual, ou seja, com o número de palavras do texto. Ao contrário do que acontece com a componente da planificação, o tempo de redacção para cada palavra do texto diminui significativamente. A redução mais acentuada surge entre o segundo e o quarto anos de escolaridade e prossegue de forma menos pronunciada nos níveis de escolaridade seguintes (Gráfico 2).

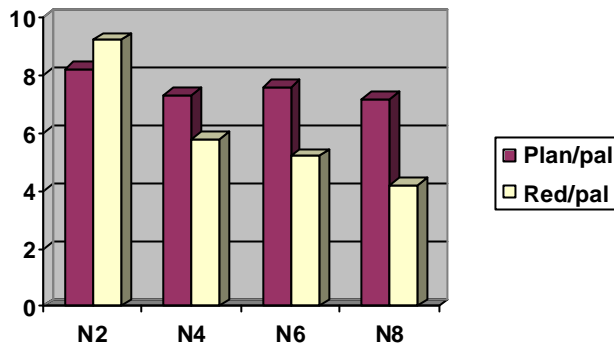


Gráfico 2 - Relação do tempo de planificação e de redacção com a dimensão textual

Como interpretar esta evolução?

Estes resultados mostram que ao desenvolver o seu domínio da escrita, os alunos obtêm apenas ganhos de produtividade (manifestos na relação com a dimensão textual), mas a evolução não se resume à capacidade de redigir mais depressa. É a própria natureza da expressão escrita que se está a alterar.

Operações

O rumo dessa alteração vai no sentido da **profundidade**, por meio das alternativas surgidas no processo.¹ Essas alternativas surgem em foco por meio dos indicadores a seguir apresentados: *ratio* de palavras consideradas relativamente às palavras do texto escrito e peso relativo das operações de adição, substituição, supressão ou deslocamento.

O primeiro indicador revela-nos em que medida estiveram presentes no processo outras palavras, para além das que se encontram no produto final.

Se, no domínio da redacção, se ganhou em velocidade e em automatização, quer em relação aos aspectos mecânicos, quer em relação aos aspectos convencionais (como a ortografia²), em relação à procura das palavras, verifica-se que o caminho não se torna mais curto, antes se alonga: por cada palavra que restou no texto escrito, foram consideradas, em média, um valor superior a três

¹ Grésillon (1988:109), em relação à componente de reformulação na construção textual, fala de uma «terceira dimensão» da escrita, retomando uma expressão de Louis Hay.

² Os resultados do estudo incidiram também sobre estes aspectos, apesar de não estarem aqui explicitados (cf. Barbeiro, 1994, 1999a).

no âmbito do processo, por parte dos alunos dos sexto e oitavo anos de escolaridade (Gráfico 3). Como muitas das palavras consideradas não ultrapassaram o processo, as que ficaram são o resultado da consideração de um percurso plural que envolveu a capacidade do sujeito de tomar decisões, de fazer escolhas por determinados rumos do texto.

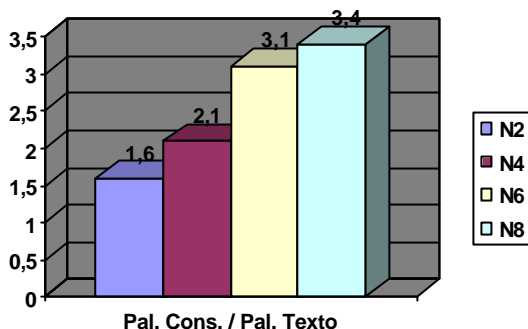


Gráfico 3 - Ratio de palavras consideradas relativamente ao número de palavras do texto escrito (valores médios)

Dado que algumas palavras permanecerão no texto final, enquanto muitas outras serão abandonadas ou substituídas, o processo de escrita não se resume a ir adicionando palavras na página. A dimensão da substituição é precisamente aquela que ganha maior relevo, como podemos verificar no Gráfico 4, relativo à peso de cada uma das operações.

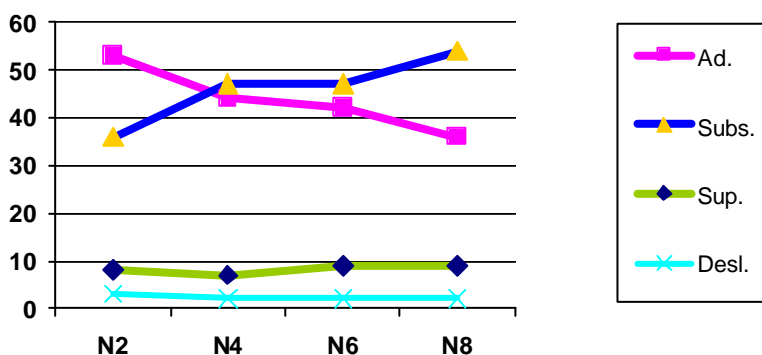


Gráfico 4 - Proporção de operações (valores em %)

O processo de escrita deixa de ser progressivamente dominado pela operação de concatenação, ou seja, pela adição de novos elementos até fazer o texto chegar ao final. Com a necessidade de fazer o texto crescer, passa a conjugar a vertente de procura das expressões linguísticas. Passa a conjugar a vertente da formulação com a da reformulação. Como se verifica no Gráfico 4, relativo à proporção de cada uma das operações, a adição de expressões linguísticas para a construção do texto (que não se encontrada limitada à extremidade do fio textual) perde o lugar primordial para a operação de substituição. Esta situa-se por inteiro no domínio da reformulação.

O processo de escrita ganha profundidade e a imagem que nos ocorre é a de um *icebergue*. E isto por dois motivos. Em primeiro lugar, porque os resultados mostram que, para além do que é visível no texto, muitas outras relações foram consideradas. Em segundo lugar, porque falar em *icebergue* nos traz à mente a possibilidade de naufrágio. Ora é precisamente aqui que muitos alunos naufragam. A capacidade de considerar novas relações, de transformar o processo de escrita num processo criativo, de ser capaz de em cada novo texto ter em conta intenções, contextos, destinatários, ou seja, de agir estrategicamente enquanto sujeito com recurso ao poder da escrita é uma tarefa que exige um elevado esforço cognitivo ao sujeito. Esse esforço é ainda maior porque está a laborar com base em projecções, isto é, ao contrário do que acontece geralmente na oralidade, não tem acesso imediato à reacção daqueles que irão ler o texto para poder ajustar o rumo.

Porquê falar em «naufrágio»? Pode perguntar-se: a maior profundidade do processo, o rumo no sentido da mobilização da capacidade criativa do sujeito não se encontram garantidas com o simples avanço na escolaridade? Não é para isso que apontam os resultados? Não podemos ficar descansados, havendo garantias dessa progressão? Cabe aqui fazer uma chamada de atenção. Os resultados não têm por base o desempenho individual, mas o trabalho de escrita em grupo. Embora os protocolos de verbalização do pensamento apontem igualmente para a extraordinária riqueza do processo de escrita individual, a tarefa adoptada potencia o aparecimento de alternativas, a consideração de novas relações, pois coloca em conjunto uma pluralidade de pontos de vista.

Por outro lado, não podemos esquecer-nos de que não existe um tecto, um nível pré-definido de consideração de relações para segurar um bom resultado. Isso depende da tarefa em causa, dos objectivos, do tempo disponível e, sobretudo, do próprio sujeito, da sua capacidade de formulação e de avaliação do que vai escrevendo. A primeira formulação pode mostrar-se, desde logo, a adequada. Há, no entanto, uma vertente da relação com a escrita que, mais do que em qualquer outra, é marcada pelo infinito, é a vertente da descoberta da

linguagem, em que a descoberta se alia à fruição. Essa dimensão da relação com a linguagem deve poder ser uma escolha do sujeito.

Fundamentação

Perante a maior profundidade que adquire o processo de escrita, a tarefa complexifica-se: a existência de alternativas exige a capacidade de decisão, pois um texto não vai acompanhado de todos os seus estados – o texto que surge perante o leitor continua a ser uma versão e não um amontoado de versões (mesmo quando já há a possibilidade de guardar as diferentes versões por meio informáticos).

A maior profundidade não se limita a um acumular de possibilidades, mas exige a capacidade de reflexão. Em boa medida, é esta que desencadeia novas alternativas e a consideração de novas relações. Reformulação e reflexão estão, assim, intimamente ligadas.

Os resultados obtidos relativamente à fundamentação (Gráfico 5) confirmam essa ligação.

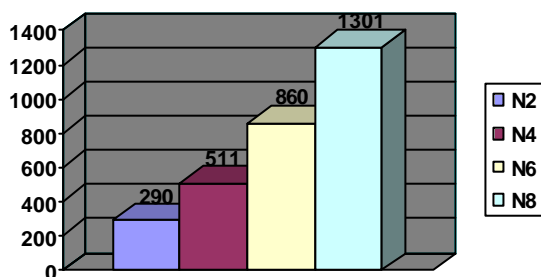
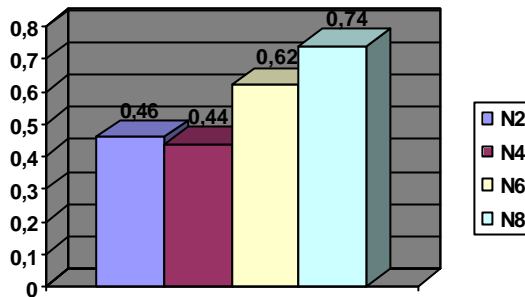


Gráfico 5 - Número de argumentos

Esta acentuada progressão crescente, em números absolutos, está claramente relacionada com a dimensão textual. Contudo, a orientação global mantém-se mesmo quando considerada a *ratio* face ao número de palavras, o que significa que, a acompanhar as operações que constroem as alternativas, a fundamentação marca o desenvolvimento do processo de escrita.



Agumentos / Pal.

Gráfico 6 - Ratio de argumentos relativamente ao número de palavras do texto escrito

O consumo de tempo já não ocorre essencialmente em relação às tarefas mecânicas de transposição para a escrita, mas alarga-se pela procura de relações para integração textual e pela reflexão que acompanha essa procura. A planificação, que vimos crescer nos primeiros quadros apresentados, recebe, como seria de esperar, a maior parte destes argumentos de fundamentação metalinguística.

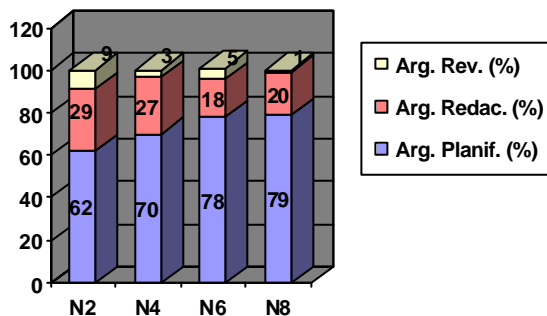


Gráfico 7 - Distribuição dos argumentos pelas actividades de planificação, de redacção e de revisão

Conclusão

Perante a complexidade e a exigência do processo, a relação dos alunos com a escrita corre o risco de ficar marcada pelas dificuldades: pelos erros ortográficos, pelas ideias que não surgem e que quando surgem são apontadas como confusas, desorganizadas ou pouco criativas.

Para desenvolver a relação, há que proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos. Essa relação pode basear-se na profundidade que encontrámos no processo de escrita, dotando o aluno da capacidade de gerar novas relações e de decidir sobre elas, tendo em conta objectivos e critérios de adequação.

Com vista ao enriquecimento desse processo, poderá mobilizar-se uma grande diversidade de vias:

- a *reformulação*, que no interior do processo faz surgir novas relações;
- a *reescrita* de textos, recriando-os para se adequarem a novas situações, novos destinatários, etc.;
- a activação do *jogo*, com as suas regras e o papel do acaso, para desencadear a criatividade;
- a construção do texto em *interacção*, que permite a descoberta da variedade de perspectivas e de soluções que confluem para a construção do texto;
- a participação em *projectos comunicativos*, que possibilita a verificação dos resultados, para além do próprio processo, ou seja, quando a escrita já é produto e o processo em que se integra é o processo comunicativo;
- o recurso a instrumentos de escrita que potenciam o próprio processo de escrita, como acontece com o *computador*.

A acompanhar a criatividade do processo de escrita deve estar a própria reflexão, ou seja, a capacidade de julgar e de corrigir, acompanhada da capacidade de experimentar e de explicitar decisões com vista à sua fundamentação e verificação dos resultados.

Por outro lado, a relação com a escrita, partindo da descoberta da linguagem no próprio processo de escrita e da conquista das potencialidades expressivas, comunicativas e criativas desse instrumento, deverá mobilizar a dimensão afectiva.

Os próprios alunos nos indicam isso. No âmbito do estudo, quando solicitados para escolherem de forma hierarquizada, entre diversas razões, aquelas consideram mais importantes para aprender a escrever bem, «gostar de escrever» surgiu em relevo (cf. Barbeiro, 1999a).

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, M.^a de Fátima Mamede de (1992) – *A produção do texto criativo no contexto de sala de aula: O caso dos alunos de 12/13 anos*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1994) – *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1990) – O processo de escrita e o computador. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3), 139-49.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999a) – *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999b) – *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BEAUGRANDE, Robert de (1984) – *Text production: toward a science of composition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (1983) – Does learning to write have to be so difficult? In FREEDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; YALDEN, Janice (Eds.) – *Learning to write: first language/second language*. London: Longman.
- BEREITER, CARL; SCARDAMALIA, Marlene (1987) – *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BESSE, Jean-Marie (1990) – L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*. 90, 17-22.
- CARVALHO, José António Brandão (1999) – *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em educação e Psicologia.
- CLARK, Romy; IVANIC, Roz (1991) – Consciousness-raising about the writing process. In JAMES, Carl; GARRETT, Peter (Eds.) – *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- FABRE, Claudine (1987) – La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*. 68, 15-39.
- FABRE, Claudine (1988) – Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. *Études de Linguistique Appliquée*. 71, 51-69.
- FABRE, Claudine; MARQUILLO, Martine (1991) – Quelques scripteurs en quête de texte. *Études de Linguistique Appliquée*. 81, 71-82.
- FAYOL, Michel (1983) – L'acquisition du récit: un bilan des recherches. *Revue Française de Pédagogie*. 62, 65-82.

- FAYOL, Michel (1985) – *Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FERREIRO, Emilia (1987) – Os processos construtivos de apropriação da escrita. In FERREIRO, E.; PALACIO, M. (Coord.) – *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. (3ª Ed., 1990).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985) – *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FITZGERALD, Jill (1987) – Research on revision in writing. *Review of Educational Research*. 57 (4), 481-506.
- FLOWER, Linda S.; HAYES, John R. (1981) – A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-87.
- FONSECA, Fernanda Irene (1992) – A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*. 1, 223-51.
- GARCIA-DEBANC, Claudine (1986) – Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*. 49, 29-56.
- GRAVES, Donald (1983) – The growth and development of first-grade writers. In FREEDMAN, Aviva; PRINGLE, Ian; YALDEN, Janice (Eds.) – *Learning to write: First language/second language*. London: Longman.
- GRÉSILLON, Almuth (1988) – Les manuscrits littéraires: Le texte dans tous ses états. *Pratiques*. 57, 107-119.
- MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone (1998) – *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NICHOLLS, John; BAUERS, Anne; PETTITT, Deirdre; REDGWELL, Vicky; SEAMAN, Ethel; WATSON, Gillian (1989) – *Beginning writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- PONTECORVO, Clotilde (1991) – Apprendre à écrire: Interaction entre enfants et production de récits. *Études de Linguistique Appliquée*. 81, 21-32.
- PONTECORVO, Clotilde; PAOLETTI, Gisella (1989) – Computer, scrittura ed abilità metalinguistiche. *Rassegna Italiana de Linguistica Applicata*. 21 (1-2), 129-52.
- TITONE, Renzo (1988) – A crucial psycholinguistic prerequisite to reading – children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2) 61-72.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991) – *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. [Trad. da ed. em língua inglesa *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962; Ed. orig. russa: 1934]
- WILKINSON, Andrew (1986a) – *The quality of writing*. Milton Keynes: Open University Press.