

**A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO:  
DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS**

**Actas do I Encontro Internacional**



**Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna**  
Instituto de Estudos da Criança  
Universidade do Minho

Braga  
2003

Esta publicação reúne as conferências e as comunicações apresentadas, em tempo útil para publicação, no âmbito do *I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*, realizado nos dias 3 e 4 de Outubro de 2003, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Os textos que aqui se apresentam são da responsabilidade dos respectivos autores e não reflectem necessariamente a posição ou a opinião do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho.

O Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna da Universidade do Minho agradece o apoio dado à edição desta obra pelas seguintes entidades:

# FCT

**Fundação para a Ciência e a Tecnologia**

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR

Apoio do Programa Operacional Ciência,  
Tecnologia, Inovação do Quadro Comunitário de  
Apoio III



Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Título	<b>A CRIANÇA, A LÍNGUA E O TEXTO LITERÁRIO: DA INVESTIGAÇÃO ÀS PRÁTICAS.</b> <i>Actas do I Encontro Internacional</i>
Organização	Fernando Fraga de Azevedo (Coordenador) Rui Ramos Íris Susana Pires Pereira Sara Raquel Reis da Silva Marisa Robina Ferraz Rosa Ana Borges de Almeida
Edição	Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança
Depósito Legal	200437/03
ISBN	972-98757-7-4
Data de saída	Outubro de 2003
Tiragem	250 exemplares
Composição e design do Compact Disc	<a href="mailto:contacts@euroemn.com">contacts@euroemn.com</a> . MMIII.

---

## A aprendizagem sistemática da escrita

---

Dina Rodrigues MACIAS<sup>1</sup>  
Escola Superior de Educação de Bragança  
[dmacias@ipb.pt](mailto:dmacias@ipb.pt)

Macias (2003) "A aprendizagem sistemática da escrita", *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança, pp. 88-102.  
ISBN: 972-98757-7-4

### Resumo

A linguagem como competência exclusivamente humana existiu durante milhares de anos antes de o Homem descobrir a maneira de a fixar por escrito.

Com esta descoberta, a linguagem transformou-se num excelente instrumento de comunicação que supera o espaço e o tempo. Lembremos a enorme herança cultural dos povos que, só através dos códigos de escrita, foi possível transmitir.

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola.

A escola é um sub-sistema social e por isso, é mais do que evidente que se reflectam nela os problemas da sociedade, como são o analfabetismo (real e funcional), a ausência de livros em casa, o reduzido número de bibliotecas, o baixo nível de vida de algumas camadas da população, a saúde, o trabalho precoce, etc.

...

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem oral e escrita, como o provam os estudos para apuramento dos níveis de Literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação.

Urge uma consciencialização profunda desta temática e um grande empenhamento de todas as partes envolvidas na formação dos nossos alunos, no sentido de criar condições que permitam incentivar e prestigiar um fácil acesso à produção/reprodução de textos.

---

<sup>1</sup> Professora-Adjunta do Departamento de Português da Escola Superior de Educação de Bragança. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e Mestre em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas, pela Universidade do Minho, tendo defendido a dissertação "A produção escrita na aula de Língua Materna". Desde 1986 que trabalha no Ensino Superior Politécnico, onde tem leccionado na formação inicial, contínua e complementar e orientado trabalhos de investigação, no âmbito de Cursos de Estudos Superiores Especializados. Tem levado a cabo várias acções de formação contínua no âmbito do Programa foco e apresentado comunicações em encontros sobre temáticas relacionadas com a Leitura e a Escrita e a Formação Contínua de Professores. Colaborou com o Centro de Formação de Professores da Associação de Escolas de Mirandela, como avaliadora externa da Formação Contínua ali ministrada. Publicou em 2002 um estudo sobre a "Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem na criança de 4 anos – Estudo de um caso" e em 2003 um estudo sobre o "Dialecto rionorês", ambos na Série Estudos do Instituto Politécnico de Bragança. Tem colaborado em iniciativas culturais da região, onde a Escola Superior de Educação está inserida, sendo actualmente membro da Comissão Municipal de Educação, em representação do Instituto Politécnico de Bragança.

A linguagem como competência exclusivamente humana, isto é, a linguagem oral existiu durante milhares de anos antes de o Homem descobrir a maneira de a fixar por escrito.

Com esta descoberta, a linguagem transformou-se num excelente instrumento de comunicação que supera o espaço e o tempo. Lembremos a enorme herança cultural dos povos que, só através dos códigos de escrita, foi possível transmitir.

E ainda hoje, no séc. XXI, a leitura e a escrita aparecem como condutas necessárias, já que aprender a ler e a escrever é adquirir um poder social e desta socialização resultará uma mestria individual.

A civilização atribuiu, efectivamente, à escrita uma importância extraordinária. Mas para bem entendermos esta importância, é fundamental conhecê-la profundamente. Assim, importará, antes de mais, considerar as suas diferenças relativamente à expressão oral.

A linguagem oral é um conjunto de sons produzidos que comunicam pelo ouvido, enquanto a linguagem escrita se transmite pela visão, por meio de símbolos gráficos.

Há, na linguagem oral, uma enorme riqueza de recursos que facilitam a comunicação linguística, nomeadamente o timbre da voz, a entoação, o gesto e até a própria fisionomia do emissor, em oposição à expressão escrita que não possui este conjunto de elementos. Mas o que, efectivamente, acontece é a substituição daqueles elementos por outros com características semelhantes.

A respeito desta diferenciação entre linguagem escrita e linguagem oral, atentemos nas palavras de G. Vigner (1982) que citando Moscovici e Plon (1966) afirma:

La différence du langage écrit et du langage oral, comme dans d'autres canaux de communication qui s'en approchent, n'est point due aux conditions de la stimulation physique mais aux relations entre locuteurs. Ces relations désignent un camp, une structure d'ensemble qui est celle de la situation-colloque et c'est cette structure qui impose le choix de certaines alternatives linguistiques.

Importará, agora, definir o código de escrita de uma língua como um conjunto de sinais gráficos e outro conjunto de convenções correlacionando-os com os sons da linguagem. Este conjunto de sinais, nomeadamente o alfabeto, os sinais de pontuação, os acentos, os sinais diacríticos e a translineação funcionam como regras para que a comunicação seja eficiente.

Um outro aspecto importante da expressão escrita, em comparação com a expressão oral, refere-se às “condições psicológicas” em que essa escrita é desenvolvida. Não há um receptor imediato, não há a presença de alguém, mas antes uma situação de comunicação artificial já que num primeiro momento, aquele que escreve “fala apenas com o papel”, colocando aí toda a informação necessária para que a mensagem seja compreendida e isenta de qualquer ambiguidade.

Neste sentido Vigner (1982) fala em comunicação diferida, considerando que:

«Écrire procède, entre autres raisons, de la nécessité de transmettre un message à un interlocuteur/récepteur absent. Le message sera reçu ultérieurement, en l'absence de l'émetteur » (p. 23), pelo que e ainda segundo Vigner (1982) « Le message doit être construit, une fois pour toute, de manière à prévenir tout malentendu à la réception » (p. 24).

Sophie Moirand (1979) põe igualmente em relevo esta distinção, afirmando que o oral se caracteriza pelo imediatismo da mensagem, pela presença real do destinatário e pela proximidade de uma resposta imediata, tornando-a uma linguagem mais espontânea, contrariamente à escrita, também por si considerada uma mensagem diferida, onde a presença do receptor é virtual e com impossibilidade de resposta imediata, ainda que mais elaborada.

A linguagem oral apela ao treino da memória auditiva, a única que funciona na apreensão de uma exposição oral, já que o emissor pode ir elaborando a sua mensagem, para a tornar mais clara, e o ouvinte centra-se, forçosamente, no conteúdo e não na forma do texto que ouve.

O leitor está numa situação totalmente diferente da do ouvinte, “nele atua a memória visual coordenada com uma audição mental que os símbolos gráficos evocam” (Mattoso Camara, 1985, p. 57) e, por outro lado, tem a possibilidade de reler o texto parcial ou totalmente. Por ambos os motivos, o leitor pode analisar esteticamente um texto, o que seria impensável numa situação de conversação face a face: “As palavras enunciadas voam e passam no caudal dos seus sons, enquanto as escritas se gravam através dos olhos e permanecem diante do leitor para observação e exame” (Mattoso Camara, 1985, p. 57).

A linguagem oral é mais dependente do contexto de produção, ao que correspondem fenómenos linguísticos com menor precisão, sendo óbvio o predomínio de anáforas, de deícticos situacionais, de repetições, de pausas e de bordões linguísticos.

Por outro lado é à escrita que se exige maior rigor nas características formais e gramaticais, o que não significa, contudo, que na linguagem oral não se deva dar atenção a uma planificação mental relativa à forma do enunciado.

Mas a escrita é, sem dúvida, o meio privilegiado de, comunicação à distância, graças a um código especial que permite transportar o discurso de uma forma duradoura, por oposição à linguagem oral que é passageira – “*verba volante, scripta manent ...*”.

Não pretendemos afirmar que o signo oral é totalmente efémero, já que consideramos que todos os actos de fala se realizam como textos, mas a intencionalidade da construção textual é explicitada na produção escrita, sendo mais consciente a escolha de mecanismos de organização textual através dos “meios linguísticos e de marcos de referência internos que possam garantir a *autonomização* do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção”. (Fernanda Fonseca – 1992, p. 235).

Ao entrarem no sistema escolar, os alunos possuem um considerável domínio da sua língua. Não podemos, no entanto, ser ludibriados, já que ele será, provavelmente, um conhecimento com lacunas várias, necessitando da intervenção da escola, no sentido de fazer os ajustamentos necessários.

A escola é um sub-sistema social e por isso, é mais do que evidente que se reflectam nela os problemas da nossa sociedade, como são o analfabetismo (real e funcional), a ausência de livros em casa, o reduzido número de bibliotecas, o baixo nível de vida de algumas camadas da população, a saúde, o trabalho precoce, etc..

O Sistema de Educação em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem oral e escrita, como o provam os estudos para apuramento dos níveis de Literacia encomendados pelo Conselho Nacional de Educação.

Sabemos que a leitura não faz parte do quotidiano dos adolescentes; os meios de comunicação ocupam parte considerável dos tempos livres da população escolar; as suas apetências e gostos nada têm a ver com a leitura e/ou escrita. Diremos mesmo que vivemos na sociedade do audiovisual e do imediato.

Sendo incontestável que a leitura tem um papel importante na formação da personalidade e no acesso à cultura, não podemos, enquanto professores, ficar indiferentes a esta realidade.

Acreditamos que a melhor forma de quebrar esta tradição de não-leitores é criar na Escola um verdadeiro espaço de actuação que vise a aproximação do livro com o futuro leitor, questionando e reformulando muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que toca ao aproveitamento das

situações de leitura, quer em aula de língua materna quer em outras áreas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca, bem como na criação de outros espaços indutores de leitura: bibliotecas de turma, hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, entre outros.

Urge uma consciencialização profunda das consequências desta atitude e um empenhamento de todas as partes envolvidas, mas é, na nossa opinião, ao professor de língua materna que cabe, prioritariamente, interferir nessa orgânica onde estão inseridos os seus alunos, no sentido de criar condições que permitam o ensino/aprendizagem da Língua Materna, de modo a incentivar e prestigiar um fácil acesso à produção/recepção de textos. Esta progressão deverá processar-se quer na competência oral quer na escrita.

A primeira condição absolutamente necessária para que o êxito de uma pedagogia da leitura é a adesão sincera e entusiástica dos professores às leituras que propõem aos seus alunos.

A sua transformação será radical e a sua formação ajudará certamente o desenvolvimento cultural do país que cada vez mais exige da Escola uma função socializadora.

A aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da Escola.

Na verdade, vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que os rodeia.

Tais interações começam muito antes da entrada para a escola.

Neste sentido importa que o trabalho de expressão oral e, obviamente, de expressão escrita se desenvolva a partir de situações significativas, ou seja, aquelas que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças e das perguntas que elas colocam acerca do real vivido ou imaginado.

Importa, igualmente, apagar algumas representações que os alunos e professores têm da escrita, sobretudo se elas são marcadas negativamente, como por exemplo o entendimento de uma capacidade inata, “uma questão de dom”, e não algo susceptível de ser aprendido e aperfeiçoado; a ligação de “escrever bem” a escrever de uma “forma rebuscada”; ou ainda a aceitação de que o domínio oral da língua implica forçosa e espontaneamente a aprendizagem das regras e dos mecanismos da escrita.

A Escola assume hoje um papel preponderante na formação integral do aluno e ela não pode ser apenas o lugar da iniciação, mas também do treino e da

consolidação de uma aprendizagem da escrita, já que cada vez menos essa escrita é usada fora da escola, no uso social da língua, ainda que ela seja uma presença constante.

Nesta perspectiva, os novos programas de Língua Portuguesa concedem à escrita um lugar fundamental dentro da escola, a quem cabe o importantíssimo papel de motivar a aquisição daquela competência e seu desenvolvimento.

Concordamos totalmente com a opinião de José Carvalho (1992) quando afirma:

Ao elegerem como conteúdos fundamentais os diferentes domínios da interação verbal (falar, ouvir, ler e escrever), os novos programas de Língua Portuguesa representam um passo importante no sentido da transformação da aula de Português numa verdadeira aula de Língua que visa, acima de tudo, dotar os alunos de uma real competência comunicativa, resultante da apropriação da língua por sujeitos capazes de a actualizar numa diversidade de discursos. (p. 85)

É no sentido de contribuir para a clarificação deste problema, que preocupa todos os professores que leccionam a língua materna nas nossas escolas, que defendemos se criem condições que permitam o ensino/aprendizagem do Português, em moldes que cada vez mais incentivem as actividades de leitura e escrita, em defesa da própria língua e dos seus utentes, já que a escrita é, no dizer de Raquel Delgado-Martins (citada por José Carvalho, 1992), um saber escolarizável que deverá ser explicitado e ensinado, de modo a poder ser aprendido.

Nos primeiros anos do Ensino Básico, a criança pressente e sonha com o encanto e o prazer que podem proporcionar-lhe as palavras e as frases. Tem vontade de escrever. Depois vai perdendo esta apetência. E aqui lembramos um texto de Nuno Bragança: “O desenho livre das palavras”, para nós carregado de um grande simbolismo, já que tivemos o privilégio de entrar no mundo da escrita, com a ajuda de uma velha máquina de escrever.

Quando eu tinha quatro anos e um rescaldo de doença, puseram-me diante de uma máquina de escrever. Travaram essa “Smith-Corona” na posição de escrever maiúsculas e disseram-me:

“Carregue com força. Aqui.”

Carreguei, houve um estalido. Depois mostraram-me o papel envolvendo o rolo: tinha aparecido lá um sinal idêntico ao que estava pintado na tecla em que eu tinha carregado.

Aquilo fascinou-me. Comecei a carregar nas várias teclas e a ver aparecerem no papel os sinais pretendidos.

Quando perguntei que sinais eram aqueles, disseram-me: “São letras.” Quando eu perguntei para que serviam as “letras” disseram-me: “Para desenhar palavras.” Foi das coisas mais maravilhosas que ouvira até ali: era então possível fixar num papel o que as pessoas diziam, e pensavam.

Ao fim de uma semana eu já sabia “desenhar” várias palavras. E queria tanto aprender mais e mais que a minha mãe (que tivera a ideia inicial) apanhou um susto, e tentou fazer-me esquecer aquilo com medo que “fizesse mal à cabeça do pequeno”. É o esqueces. De tal maneira que aprendi a ler escrevendo. E passei da máquina ao lápis, apenas com a limitação de só saber escrever maiúsculas.

Comecei a escrever histórias. Depois cartas. Um dia descobri (ao escrever uma carta de um amigo imaginado a outro amigo imaginado) que era possível usar o desenho das palavras para desabafar.

Isto continuou até que passei a estudar segundo os métodos oficiais.

Pouco a pouco fui perdendo o gosto pela escrita. Sobretudo quando as minhas redacções começaram a ser censuradas, e asperamente: não correspondiam ao como deve ser.

O liceu foi (quase) o golpe de mestre. Obrigavam-nos a ler e a trabalhar textos antigos, que nada tinham a ver com o mundo imediato em que vivíamos. Quando tocou a esquartejar Lusíadas (ah as orações intercalares) cheguei à conclusão de que entre eu e o que aparentemente dava pelo nome de “literatura” havia um abismo: o da abominação que essa palavra passara a significar para mim.

Do encanto inicial, restava-me a memória dos tempos em que escrevia as tais histórias, as primeiras cartas. Continuei a escrever cartas ao meu modo. E a meu modo fui escrevendo um Diário onde apontava com indicação da data e lugar, coisas importantes: coisas que aprendia pelos sentidos, ou sentidas no interior de mim. Um dia escrevi um desses apontamentos, e ao contrário do costume, antecedi-o de um título. Sem o saber, estava a escrever um capítulo do meu primeiro “romance”, **A Noite e o Riso**.

Perante esta realidade que todos vamos conhecendo importa colocar algumas questões: – em que medida os processos de aprendizagem da leitura e da escrita são responsáveis por este desprazer de ler e de escrever? e – como ultrapassar as maiores dificuldades dos alunos no domínio da expressão escrita, seja ao nível da macro ou da micro estrutura do texto?

É preciso que o professor saiba mostrar que escrever no papel nos permite criar novos mundos, novas histórias, exprimir o amor, a raiva e a revolta; mas também reivindicar os nossos direitos e explicitar as nossas ideias.

Parece-nos muito importante esta relação profunda entre escrita e liberdade, liberdade e expressão.

Se levarmos o aluno a sentir que a expressão escrita, mesmo a partir de textos espontâneos, ainda que com erros e incorrecções, o liberta e o torna compreendido e elogiado, ele próprio terá vontade de ajustar a qualidade da forma à

qualidade do conteúdo, através da prática de escrita, como um processo em que se sucedem várias etapas de aperfeiçoamento.

Aprende-se a escrever escrevendo frequentemente, mas é óbvio que as oportunidades de escrita devem ser apoiadas, por parte do professor, com orientações correctas, de carácter didáctico, que permitam subsidiar o estudo do processo da escrita e com uma sistemática apreciação valorativa dos textos produzidos.

O professor não pretende hoje, na aula de Língua ou de Literatura, que os seus alunos façam a mera reprodução textual de um saber, mas que eles sejam criativos.

Criar implica encontrar uma utilização inédita para qualquer coisa de conhecido, isto é, organizar o já conhecido procurando novas aplicações. Por isso, as condutas criativas têm de ser estimuladas e reforçadas de forma a encontrarem um cenário catalizador.

Assim na Didáctica da escrita é necessária a articulação de duas necessidades metodológicas: por um lado é preciso ensinar um código formal, independente das intenções e das situações; por outro lado importa dar às práticas de língua escrita a sua verdadeira dimensão individual, incomparável e única em cada aprendiz.

A produção escrita representa, obviamente, uma forma de criatividade, mas ela é forçosamente a lembrança de leituras feitas e de referências anteriores, sem as quais a criatividade em cada aluno não existiria. O aluno ao escrever transforma-se num autor e na sua produção há uma parte de si próprio.

Os novos saberes ganham sentido porque radicam em conhecimentos anteriores.

É, efectivamente, ao professor que se pede a capacidade para orientar e ajudar o aluno a desenvolver-se, criando “programas de estimulação traçados de acordo com as dificuldades dos conteúdos e conceitos programáticos, e com ritmos e factores de aprendizagem próprios do indivíduo e das circunstâncias que o rodeiam”. (Fátima Sequeira – 1991, p. 9).

O professor deverá ser, na linha proposta por Emília Ferreiro (1985), “um mediador” – um “agente da cultura” talvez – do processo no qual o aluno se encontra com o texto escrito e dos processos de codificação e descodificação da palavra escrita” (p. 262).

Esta mediação é simultaneamente um processo de socialização, já que nos parece que a escrita deverá ser valorizada dentro e fora da escola. Seria, então, importante que os professores se esforçassem por utilizar o código escrito

conhecido dos alunos, numa atitude interactiva com a chamada “escrita da norma”, ou como lhe chama Emília Ferreiro (1985) a “escrita oficial”. Ainda na perspectiva da mesma investigadora, “a sala de aula deve ser vista como uma extensão de contextos em que os alunos já se encontram comprometidos em actividades de lectoescrita” (p. 264).

As crianças em idade escolar, como já referimos, conhecem já muito sobre a sua capacidade de “escritores”. As diferenças sociais e culturais deverão ser tidas em conta nas actividades de leitura e de escrita na sala de aula; negar aquelas diferenças seria ignorar um potencial individual e cortar-lhes a oportunidade de serem os “proprietários” das suas actividades de leitura e também de escrita. Elas crescem em meios culturais diferentes, já que a sociedade não é uma unidade homogénea, o que forçosamente lhes origina graus de desenvolvimento cognitivo e linguístico diferentes.

É inquestionável que cada aluno deve sentir que a sua cultura e a sua linguagem são tratadas com respeito e simultaneamente deve ser encorajado a ter confiança para se expressar. Isto não significa que as diferenças sociais podem ser ignoradas. A criança que nunca vê retratada, nos livros escolares, a sua realidade social, não se sentirá motivada para frequentar uma escola, já que essa escola veicula algo que não lhe diz respeito.

Mas se a educação é um processo de socialização, é importante que cada aluno das nossas escolas liberte a palavra que há dentro de si, utilizando-a com lógica e criatividade, pensando em si próprio e sendo capaz de se posicionar face a qualquer assunto.

A dificuldade demonstrada pelo estudante para expressar seu pensamento, especialmente quando solicitado a redigir um texto, advém não apenas da deficiência no manejo da língua, da ausência de um vocabulário básico e de estruturas suficientes para comunicação na língua padrão, mas também da falta de ideias, de conhecimento das realidades, de interesse por escrever ou relatar o que pensa. O acto de escrever é considerado apenas uma tarefa aborrecida da qual ele deve desobrigar-se da maneira mais rápida e fácil possível. Não há motivação. (Nelly Carvalho, 1991, p. 74).

Como conseguir aquela motivação?

Em geral somos motivados a fazer as coisas que nos interessam. Assim, para que a produção de texto seja algo que interesse e motive o aluno, o tema para essa produção não deverá ser imposto, mas antes partir das suas vivências, ajudando a criança, num processo criador, a crescer como pessoa.

O professor de língua materna só conseguirá atingir este grande objectivo da produção escrita quando der ao aluno o direito à palavra, quando o tema para essa produção escrita vier da experiência do próprio aluno e finalmente quando o processo de produção escrita for precedido de produção oral: o narrar, o debater, o argumentar oralmente sobre o que se vai escrever, recupera forçosamente o uso da língua nas duas modalidades e o processo geral por que passa a aquisição da linguagem. É este um processo interactivo das crianças entre si, com o mundo e com o professor.

Quando o aluno começa a elevar-se, voando com as suas asas, cabe ao professor estimulá-lo, animá-lo ... e congratular-se por ser professor de um artista “e não cortar-lhe” as asas aos primeiros voos impedindo-lhe a passagem à originalidade e à criatividade (Carlos Reis e Victor Adragão, 1990, p. 41).

O Professor de Português deverá então levar os seus alunos a uma produção escrita, que articule uma correcta organização a ideias claras, libertando-os de uma escrita muito formal e rígida, “propondo actividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Carlos Reis e Victor Adragão – 1990, p. 41).

Tal atitude não é fácil e ajudar as crianças a seleccionar ordenadamente as suas ideias para que escrevam com entusiasmo é tarefa difícil.

Mas se o professor fizer sentir aos seus alunos que a escrita deve ser um reflexo do seu autor, da sua personalidade, dos seus gostos, da sua sensibilidade, pensamos que depressa conseguirá que eles escrevam sobre os assuntos a propósito dos quais eles sabem algo e diríamos mesmo que são os seus “proprietários”, acabando por sentir orgulho naquilo que escrevem.

É evidente que este caminho passa por uma reflexão sobre os diferentes aspectos do processo de escrita que deverão, obviamente, ser interiorizados e progressivamente automatizados pelos alunos, de modo a apropriarem-se dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a utilizá-la de modo intencional e pessoal e a auto-regular essa utilização.

A aprendizagem da escrita e o seu consequente domínio, vão evoluindo por etapas, como qualquer outra aprendizagem. Muito resumidamente e adoptando a terminologia de Mabel Condemarin (1987), falaremos em **Escrita inicial** que corresponde à “etapa pré-caligráfica infantil” na qual a criança apresenta uma série de traços que revelam ainda a sua falta de domínio e de controle gráfico (é a fase em que a criança aprende as letras isoladamente: m – de mãe, p – pai e b – de

bebé), a **Escrita intermédia**, que surge quando a criança tem já estabilizado o seu comportamento grafomotor, chegando a um nível de destreza automática que estimulará a escrita espontânea, sempre relacionada e de alguma forma dependente de outras actividades linguísticas, em especial a leitura.

O desafio de realizar um projecto de escrita conduzirá o aluno a uma maior percepção face à informação colhida na leitura. Diríamos que processos de leitura e de escrita são a imagem reflexa um do outro, já que “aprender a ler é ser capaz de construir as regras de escrita” (...) e “a escrita suscita a actividade da criança, porque esta possui uma estrutura cognitiva capaz de lhe dar significado” (Ramiro Marques – 1986, p. 30).

Nesta fase os alunos terão já os instrumentos linguísticos necessários para elaborarem alguns textos. Apontamos alguns exemplos que nos parecem de maior possibilidade de execução em aula de língua materna:

- **Relato de experiências** – O aluno narra uma experiência concreta.
- **Escrever sensações** – Aqui pede-se às crianças que, de olhos fechados, escutem o barulho que as rodeia, escrevendo posteriormente os sons e os ruídos que escutaram.
- **Mímica** – O professor realiza algumas pantomimas e os alunos escrevem a sua interpretação.
- **Trava-línguas** – Com este exercício o aluno é estimulado a produzir frases nas quais todas as palavras comecem com a mesma letra.
- **Escrita baseada em ilustrações** – A criança vai escrever o conteúdo de uma história que lhe é apresentada em desenho ou ainda o diálogo de uma banda desenhada.
- **Qualificar personagens** – Com base em algo que tenha lido na biblioteca da turma ou da escola, o aluno descreverá uma personagem do último livro lido.
- **Comunicação social** – Estimular os alunos a escrever cartas, postais ilustrados, bilhetes e telegramas, fazendo-lhes sentir a utilização diferente de cada um daqueles elementos comunicacionais.
- **Utilização de audiovisuais** – A criança tem hoje uma grande familiaridade com a rádio e a televisão. O professor deverá ser capaz de aproveitar esta atitude da criança face aos media, como fonte de motivação para escrever.
- **Complemento de uma história** – Conta-se uma história aos alunos omitindo o seu final e pede-se-lhes, posteriormente, que inventem o seu desfecho.

– **Texto livre** – Importa privilegiar o que as crianças querem dizer, implicando obviamente, uma grande dimensão comunicativa.

À medida que estas actividades de escrita vão acontecendo, em vários momentos de cada período lectivo, acreditamos que o professor está a favorecer a disposição, por parte dos seus alunos, para a expressão escrita.

Esta dinâmica em aula de Língua Materna leva a que os alunos experimentem a necessidade de aperfeiçoarem os seus textos de modo a corresponderem as suas intenções comunicativas em colaboração estreita com o seu professor – a ênfase deverá ser colocada naquilo que se quer dizer, ajudando assim a construir o significado do texto.

A correcção deverá ser entendida, por parte do aluno, como um processo de revisão e de melhoramento do texto, ou seja, como um processo integrante da composição escrita.

Mais do que querer corrigir toda a escrita, é importante que o professor tenha um grande interesse pela escrita de cada aluno, apoiando cada um deles no momento da sua produção. O professor não deve, quanto a nós, ter a preocupação de corrigir todos os textos, mas antes trabalhar muitos textos com os seus alunos e encontrar, com eles, circuitos de comunicação e destinatários que alimentem e dêem sentido às suas produções, sejam motivo e meio para que os alunos descubram o prazer de comunicar através da escrita, se interessem pela escrita e compreendam as suas exigências (referimo-nos a leituras sistemáticas dos textos produzidos na turma, trocas de correspondência entre escolas ou turmas, jornal escolar, jornal de turma, livros elaborados pelos próprios alunos, etc.). Estes intercâmbios constituem fortes motivações para que os alunos queiram escrever. Não são apenas os textos dos grandes autores que proporcionam agradáveis momentos de leitura, os seus próprios textos poderão ser, muitas vezes, partilhados na sala de aula e aí ocuparem um espaço a que têm direito.

Finalmente a terceira etapa da escrita é, e ainda segundo Condemarín (1987), a **Fase avançada** onde se consolidam as “destrezas adquiridas” na fase anterior:

O processo de escrever, nesta etapa, estimula as artes da linguagem com vários propósitos: os estudantes lêem e relêem para si mesmos e para o grupo seus ensaios de escrita, a fim de assegurar sua clareza, lêem para adquirir informação adicional; descobrir ou aperfeiçoar seu estilo; captar procedimentos; organizar a informação de forma coerente ... (p. 208).

Nesta perspectiva, quando o aluno escreve regularmente sobre tópicos por si escolhidos, é forçado à consulta de fontes de informação quer orais, quer escritas.

Este modelo de escrita é já uma importante e válida alternativa para o estudo de qualquer aluno, não apenas para estudar os conteúdos, mas também como meio de assegurar e garantir a informação recolhida.

Também aqui e relativamente a esta fase da escrita apontamos algumas estratégias exequíveis na sala de aula:

– **A composição** – O aluno a quem é pedido que faça uma composição vai certamente estruturar as palavras de acordo com um plano organizado, pretendendo elaborar uma mensagem compreensível e gramaticalmente correcta.

Para a realização desta tarefa o aluno deverá conhecer as formas mais comuns de escrita, nomeadamente a argumentação, a descrição, a dissertação e a narração.

– **Memórias** – A escrita de memórias do passado é uma interessante modalidade de composição, já que o aluno assume nela o papel principal, é o seu eu que surge e são as suas experiências que são validadas.

– **Ficção** – Quando falamos em “escrita criativa” pensamos, obviamente, numa componente imaginativa muito poderosa nas crianças. Então, exercícios de composição escrita com uma grande possibilidade de invenção ou criação vão certamente agradar-lhes.

De qualquer forma parece-nos que esta actividade de escrita deve sempre ser precedida de um contexto estimulante, nomeadamente a leitura de uma obra literária motivadora para o nível etário dos alunos com quem trabalhamos ou mesmo uma actividade dramática. Escrever a partir de fotografias ou outras imagens, recriar a cena de um livro ou de um filme de que tenham gostado, são também actividades possíveis para lançar os alunos no mundo maravilhoso da ficção.

– **Relatórios** – A elaboração destes relatórios, num campo da produção escrita é uma oportunidade excelente para os alunos situarem a sua própria informação, para esquematizar e para sintetizar. Nesta actividade surgem naturalmente as técnicas de resumo, paráfrase e reprodução que são igualmente importantes na produção escrita dos nossos alunos. (Também aqui são importantes as referências bibliográficas que o aluno deverá aprender a colocar no fim do seu relatório).

Como conclusão diremos que a prática da escrita na escola e nomeadamente na aula de Língua Materna, como refere Fernanda Fonseca (1992) não pode ser “assistemática, ocasional e não programada”, já que “o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado”. (p. 226).

A aprendizagem da escrita não se faz de um dia para o outro e não é uma actividade espontânea, mas antes a valorização “do trabalho, do esforço e da persistência” (F. I. Fonseca – 1992, p. 247), porque, como já referimos, só se aprende a escrever, escrevendo e é à escola que cabe o papel fundamental no desenvolvimento desta competência nos seus alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMARA, Mattoso (1985), *Manual de Expressão Oral & Escrita*, Petrópolis, Ed. Vozes L. da.
- CARVALHO, José António (1992), “Ensinar a escrever a partir dos novos programas de Língua Portuguesa” in *Linguística e Ensino do Português*, Lisboa, Colibri.
- CARVALHO, Nelly (1991), “A prática da Redacção em escolas do 1.º Grau” in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n.º 4, Janeiro.
- CONDEMARÍN, Mabel e CHADWICK, Mariana (1987), *A Escrita Criativa e Formal*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana (1985), *Psicogênese da Língua escrita*, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- FONSECA, Fernanda Irene (1992), “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita” in *Máthesis*, n.º 1, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu, pp. 223-251.
- MARQUES, Ramiro (1986), *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*, Lisboa, Texto Editora.
- MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.
- REIS, Carlos e ADRAGÃO, José Victor (1990), *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.

SEQUEIRA, Fátima (1991), *O Papel das Didácticas da Língua e da Literatura na Formação de Professores de Português*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino na Universidade de Aveiro.

VIGNER, G. (1982), *Ecrire* (Colecção dirigida por Robert Galisson), Paris, Clé International.