

A formação de professores para o ensino da escrita*

Luísa Álvares Pereira Universidade de Aveiro
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Introdução

Um título como o que me apresentaram e adoptei não deixa de me colocar, desde logo, um conjunto de questões sobre o seu grau de possibilidade, atendendo a que cada um dos *motivos* polarizados em torno da sua temática é já de si um problema complexo.

Não obstante esta constatação, acedi em apresentar aqui algumas reflexões nesse campo cruzado, com a certeza, porém, de que este exercício mais não representa do que um pequeno contributo para despoletar a capacidade de interpelação e problematização de qualquer leitor interessado por estas questões. Este exercício funciona, portanto, mais como pretexto para mobilizar a nossa capacidade de intersectar dois temas; dois temas que, obviamente, sabemos que se tocam, mas não sabemos, à partida e com clareza, onde se tocam e como se tocam.

Na realidade, se é certo que já começámos a desbravar o nosso caminho em termos de ensino e aprendizagem da escrita – sobretudo nos últimos anos – e se o campo da formação contínua de professores vem sendo objecto de questionação, não deixa de ser verdade que poucas reflexões existem sobre a problemática da formação inicial de professores em geral e ainda menos sobre a problemática da formação para o ensino da (língua) escrita.

Neste contexto, o que me proponho fazer ao longo deste texto é fornecer e equacionar alguns dados que possam ajudar a emergir um diálogo produtivo e obrigatoriamente urgente sobre uma problemática a que ninguém poderá negar pertinência, sobretudo se, realisticamente, tivermos em mente que o Ensino Básico, tal como o configura a Lei do Bases do Sistema Educativo, ainda está por cumprir.

Tudo aquilo que vou dizer parte de dois pressupostos – quase evidentes – mas que não têm sido considerados, pelo menos até às últimas consequências: i) a escrita tem de ser ensinada *de facto* em todos os graus de ensino, num processo crescente desde a educação pré-escolar (Ribera e Ríos, 1998), tendo, pois, de ser encarada na sua complexidade, ou seja, enquanto lugar de actualização de múltiplos saberes e saberes-fazer; ii) a formação dos professores para o ensino da escrita tem que ser feita de modo a que se proceda a uma

* Texto resultante de intervenção no colóquio sobre "A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico", organizado pelo INAFOP. Lisboa, 17 de Maio de 2001.

articulação real entre uma abordagem em determinados conteúdos (veremos quais) e uma abordagem centrada em processos de ensino.

Subjacente a esta dupla necessidade está, antes de mais, a consideração do compromisso desta competência verbal com a literacia e, por isso mesmo, a importância que a Escola e a Sociedade concedem, ainda hoje, apesar da sociedade do audiovisual, à linguagem escrita (Sim-Sim, 1998: 30-33). Como dizia Jorge Sampaio, indo ao encontro de muitos outros, no *Prefácio* que fez para a Antologia de Textos "A Escola na Literatura" (Fund. Calouste Gulbenkian, 1997: 7-8):

"O ensino da língua natal deve ser um objectivo fundamental da escola. Só o seu domínio permite pensar com clareza, conhecer com exactidão, comunicar com eficácia. A leitura e a escrita são indispensáveis à aprendizagem da língua. E nada as substitui, o que não significa qualquer conflito com as novas tecnologias e os novos suportes e veículos de informação e comunicação."

Já muitos autores têm acentuado que a relação estreita que existe entre a Escola e a escrita é visível não só no lugar central que esta ocupa naquela – meio de ensino, papel determinante na selecção escolar (a forma mais comum de se proceder à avaliação formal na escola é pelo recurso ao texto escrito) –, mas também no facto de o espaço escolar ser o único verdadeiro lugar de ensino desta competência verbal.

Assim, se mais não fora, por esta omnipresença nos actos escolares, a escrita, tem, desde logo, que ser problematizada em função do seu potencial contributo para uma inclusão de todos na instituição escolar à luz de um desejo efectivo de democratização do ensino. Com efeito, exigir que se saiba e avaliar aquilo que não se ensina realmente não será, afinal, retirar a muitos a única *oportunidade de acederem à cultura do escrito e a práticas que permitam a cada um situar-se plenamente como actor social?* (Pereira, 2001a). Ao circunscrevermos o trabalho escritural às *primeiras aprendizagens*¹, ou seja, ao limitarmos o conhecimento dos fenómenos implicados na produção verbal por escrito à análise dos constituintes da linguagem escrita (palavras, conjunto de letras, sons...) – apesar da importância que assume a aprendizagem das correspondências grafofonológicas (Martins, Niza, 1998: 208-209) – e ao fazermos, também por isso, da escrita o principal *currículo oculto* do ensino da Língua Portuguesa, não estaremos, afinal, a excluir da instituição escolar aqueles que, paradoxalmente, admitimos no seu interior?

A escrita (como produção de textos) tem de ser encarada como objecto complexo

Em 1989, já Halté afirmava a pertença dos "maus escreventes" fundamentalmente a meios populares e a importância de, através de uma actuação

¹ Entreveamos estas primeiras aprendizagens numa perspectiva mais convencional, já que, por exemplo, na perspectiva de Ana Teberosky (1998), no ensino da leitura e da escrita, desde os primeiros momentos, devem estar presentes os livros, enquanto totalidade.

didáctica e pedagógica racional e eficaz, abandonar as teorias do fatalismo socio-cultural. Segundo ele, na senda de muitos outros, as características socioculturais das crianças desses meios não constituem, em si mesmas, obstáculos à aprendizagem, a não ser em condições *normais* de ensino.

No que à escrita diz respeito, a normalidade (em fase de iniciação) pauta-se ainda demasiado por valores e princípios que configuram uma *perspectiva tradicional*: exigência de uma maturidade ao nível de certas aptidões psicológicas – os designados pré-requisitos (lateralização; motricidade fina; estruturação espacial e temporal); a escrita é vista como acto solitário e produzida por via de um certo dom; as actividades propedêuticas – tipo traçado de letras e grafismos – constituem a grande preparação para a escrita... (Filipe Reis, 1996). Ora, este modo de proceder didacticamente não só faz de conta que a “idade da escrita” começa com a idade do seu ensino (Ferreiro, Teberosky, 1986; Teberosky, 1998), como esquece que “o aluno pode, com a ajuda do professor, escrever, desde o início, textos com sentido” (Martins e Niza, 1998: 161) e reflectir sobre a sua própria escrita, revendo-a, comparando-a com outras, em vez de olhar para as palavras descontextualizadas. Com efeito, a aquisição da escrita não deve ser considerada de forma hierárquica (do simples para o complexo), mas como uma actividade em evolução e que se exerce através de um constante vaivém no seio do próprio processo redaccional, apelando a estratégias cognitivas e metacognitivas que incidem, ao mesmo tempo, sobre aspectos linguísticos e discursivos da língua.

Numa outra fase de desenvolvimento da competência escritural, o ensino *normal* da escrita configura o que poderemos chamar de *paradigma redaccional*, com tudo o que comporta (Pereira, 2001b):

- i) grandes saltos na preparação das habilidades para aprender a escrever, à luz de uma pretensa sistematização entre níveis de intervenção didáctica – da letra à palavra e à frase e da frase ao enunciado e ao texto, quando o que parece ser determinante é o contacto e a reflexão, desde sempre, sobre os escritos autênticos;
- ii) pouca relevância dada a muitos dos lugares que deveriam ser de intervenção didáctica obrigatória: acentuação do nível morfosintáctico e semântico (por vezes de uma semântica que poderemos chamar restritiva, de tal modo se coloca do lado do *dicionário* estático e menos do desenvolvimento da *enciclopédia* do aluno); maior trabalho a nível da frase e pouca intervenção a nível do interfrásico e do texto;
- iii) maior atenção a textos narrativos e pouca (des)construção de textos explicativos, descritivos e mesmo expositivos, muito presentes na vida escolar²;
- iv) fraca intervenção a nível da construção do parágrafo. Gertrudes Amaro, em 1997, na revista *Inovação* (vol. 10, n.ºs 2 e 3, p. 268), dava conta do

² Cf. Relatório Provas Aferidas 4.º ano, 2000 – Ministério da Educação.

seguinte sobre a avaliação externa das aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB)

"A maioria dos alunos apresenta dificuldades na expressão escrita. Os alunos, na produção de texto narrativo, mostram alguma proficiência em aspectos parcelares desta competência, nomeadamente na manutenção dos elementos previamente fornecidos e na apresentação das expressões introdutoras e conclusivas. Organizam, em geral, as ideias de acordo com as etapas de desenvolvimento de um texto – introdução, desenvolvimento e conclusão, mas dificilmente as representam na estrutura adequada (parágrafos).";

iv) quase-ausência da contemplação do nível enunciativo-pragmático, indutor, no entanto, de uma representação fundamental: não há uma única escrita mas muitas escritas.

(..)

Poderemos dizer, em suma, e contrariando todos os pressupostos de uma perspectiva normal(izada) de ensino e aprendizagem da escrita, que esta não pode ser encarada nem como competência confinada, numa fase mais inicial, a aprender a desenhar, a separar e a juntar letras, a distinguir maiúsculas de minúsculas, nem numa fase mais avançada como competência síntese das outras competências. Por outras palavras: a escrita não pode ser pensada nem como competência meramente ancorada numa lógica cumulativa de "didáctica da ortografia", mais vocabulário mais gramática de frase³, nem tão-pouco como competência que só se adquire por *vias travessas* (por via da leitura, da oralidade..), esperando que os alunos façam sozinhos o exercício de síntese de todos os saberes que, sobretudo, a escrita compositiva exige.

Desta maneira, compreende-se que a escrita, como produção de textos, vivida disciplinarmente numa lógica redutora e simplista e limitada a um rito em que se pede aos alunos que escrevam e se age só no produto final para corrigir os erros, vai, forçosamente, funcionar ao serviço daqueles que já aprenderam por outras vias mais favoráveis à emergência da competência de uso escrito. Assim, aqueles que têm poucas habilidades para escrever segundo as normas escolares, continuarão a pertencer, fundamentalmente, àqueles grupos sociais que não vive(ra)m experiências de linguagem capazes de facilitar a naturalização de uma "relação escritural-escolar com o mundo" (Lahire, 1993).

Parece, portanto, fundamental, que um ensino voltado para a democratização – e não para a massificação – não fique mais refém de um tratamento da escrita que obedeça a esses princípios, mas propicie condições *excepcionais* de ensino. De resto, como refere Filipe Reis (1996: 103), "a escola primária constitui-se enquanto processo de transição das formas orais de aprender para a lógica da escrita. Trata-se de um importante salto epistemológico que as modernas teorias pedagógicas tentam superar através do

³ Ter em atenção que não assumimos dicotomicamente a análise gramatical e a análise textual. Cf. a este propósito o capítulo (5) "O ensino da gramática e a aprendizagem da escrita" de *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Asa, 2000.

recurso à experiência vivencial, cultural, histórica, dos sujeitos em situação de aprendizagem". No entanto, como também adverte o mesmo autor, esse apelo à invasão do espaço escolar pelos "saberes das crianças" nem sempre está ao serviço da criação de situações especiais de ensino e, portanto, verdadeiramente inovadoras, bem pelo contrário, pode dar azo a derivas resultantes da forma como a escola se apropria dessa "cultura de origem" "dos aprendizes", devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à 'cultura legítima', ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença".

Embora não seja fácil traduzir numa única fórmula tais condições e, admitindo, desde logo, que a *diversificação* (de textos, de estratégias, de atitudes por parte do professor – sancionar e incentivar quando é preciso – de lógicas de actuação didáctica – *lógica mais doméstica e lógica mais industrial...*) funciona como um princípio incontornável, parece-me relevante destacar, pelo menos, mais alguns princípios que o professor que ensina a escrever tem de seguir:

- i) necessidade de proceder a uma interacção eficaz entre diferentes domínios: oralidade-escrita, leitura e escrita..., intentando que os alunos projectem conhecimentos e habilidades linguísticas de um domínio para outro (Oriol-Boyer, 1988-89);
- ii) instituir na aula momentos de resolução de verdadeiros problemas de escrita (verdadeiros problemas de língua), quer na perspectiva de alguns *modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal* (Martins e Niza, 1998: 171-179) – problemas relativos a *aspectos conceptuais da escrita* e a *aspectos de realização da escrita* –, quer na perspectiva dos modelos processuais de escrita – problemas relativos à planificação do texto, à sua textualização e reescrita (Préfontaine, 1998), quer ainda no sentido de se terem em mente autênticas situações (psicossociais) de escrita e de se preverem múltiplas finalidades para o acto de escrever;
- iii) incorporar os problemas de escrita em dispositivos didáctico-pedagógicos mais vastos que obedeçam a uma determinada racionalidade, sistematicidade e instrumentação, sendo capaz de se prever e antecipar o que os alunos, através deles, vão aprender.

Enfim, dentro de uma lógica de que as aulas de escrita têm que ser *espaços de trabalho*, de obstáculos a transpor (Duarte, 1996) e em que o professor assume um papel fundamental de regulador e organizador das actividades, trata-se de tornar didactizável um acto cognitivo complexo como a escrita é, recorrendo, por um lado, sistematicamente, a exercícios de "facilitação processual" e, por outro, a modos de trabalho colaborativos, de tal maneira que a cada aluno seja possível, nomeadamente através da exposição ao (seu) próprio processo genético da escrita e pela socialização dos escritos, ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas que executa.

A partir daqui, e entrando mais directamente no nosso tema, a pergunta que urge fazer é:

Se a escrita se tem de ensinar, que formação temos de proporcionar aos professores (de escrita)?

Vou tentar equacionar esta problemática em três pontos, procurando relevar aspectos que não estão, pela ordem natural das coisas, desligados, mas que, por uma questão de análise, tratarei com relativa independência. Desde logo, devo acentuar que assumo que um programa formativo completo e ideal deve incorporar: *uma formação EM...*; *uma formação PARA...* e *uma formação POR...*, sem que seja totalmente arbitrária a sequência proposta.

Formação EM... Conteúdos Científicos...

Independentemente do paradigma em que nos situemos em termos de formação (inicial ou contínua) e independentemente do modo de trabalho formativo privilegiado, aceita-se facilmente a ideia de que não é possível seleccionar estratégias didácticas alfabetizadoras, sem, entre outras coisas, possuir conhecimentos em áreas científicas consideradas referências fundamentais.

Relativamente à didáctica da escrita, não é difícil referir o conjunto das disciplinas nucleares para a sua definição. Fernanda Irene Fonseca, em 1992, já o fez, destacando:

“as áreas da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva, da Hermenêutica, da Retórica, entre outras possíveis” e realçando que “a Linguística ocupa um lugar central nesta constelação interdisciplinar, nomeadamente desde que alargou o seu âmbito de estudo às dimensões enunciativo-pragmáticas da linguagem e desde que passou a encarar o texto como o signo linguístico básico, originário” (p. 232).

Aliás, parece haver consenso no estabelecimento de uma listagem compósita que nos remete para disciplinas que se interessam, quer pelo que se passa a montante ou a jusante do acto de escrita propriamente dito, quer pelo processo e produto da escrita, quer ainda pelo ambiente sociocultural em que a aprendizagem do saber escrever tem lugar. Porém, se podemos considerar que o quadro teórico para fundar uma didáctica da escrita como produção de textos é relativamente estável e relativamente fácil de definir, o que é certo é que nem dispomos ainda de *modelos totais* que integrem todos esses diferentes contributos, nem é facilmente discernível o estatuto da conceptualização de dado campo científico.

Assim, embora constitua um lugar-comum aceite por todos o necessário acesso e uso pelo professor que ensina a escrever a categorias fundamentais da linguística (do texto) e da pragmática, por exemplo, já é mais difícil encontrar um patamar comum de resolução sobre “o que fazer com esses conhecimentos”.

É certo que se reivindica, desde há algum tempo, que não se trata de transpor para a aula toda essa aparelhagem teórica, numa perspectiva de “linguística aplicada”, no entanto, os modelos formativos para que se proceda a “uma educação linguística implicada” (Lomas, Osoro, 2001) ou não são facilmente discerníveis ou não parecem ser coerentes com esta formulação, limitando-se a enunciar a “boa formação linguística” que – sem dúvida – o professor de língua materna tem de possuir. Assim, a pergunta que fica por responder, antes de mais, parece ser esta: que caudal informativo é preciso possuir para fazer com que os saberes teóricos sejam implicados na acção prática? Dela deriva esta outra: mesmo possuindo todos esses saberes, que outras condições e conhecimentos serão necessários para que a acção tenha eficácia, considerando também que os modelos processuais de escrita estão em processo de desenvolvimento (Hayes, 2000) e que as práticas escolares dificilmente conseguem acompanhar essa evolução substancial?

A grande questão não parece residir, pois, essencialmente, no primeiro nível da definição do horizonte teórico de uma didáctica da escrita, mas naquilo que se designa por “transposição didáctica”, ou seja, nos modos de proceder à transferência dos conhecimentos científicos em conhecimentos didactizáveis e, conseqüentemente, nos modos de formar para uma transposição *salutar*. Que não tem sido fácil aos professores fazer este exercício de passagem do saber aprendido na escola superior ou universidade para o saber ensinado nas escolas transparece desde logo nas máximas tantas vezes glosadas: *a formação é muito teórica, muito desligada da prática, de nada nos serviu o que aprendemos..*

Este é sem dúvida o lugar-charneira para pensarmos na construção de uma determinada área em termos de formação e as perguntas que daí advêm são imensas.

Como articular os conteúdos das áreas da Linguística com os conhecimentos sobre os próprios modelos do processo de escrita, oriundos da Psicologia da Linguagem e da Psicologia Cognitiva? Como fazer interagir os saberes destes campos com a formação psicopedagógica?⁴ Que modos formativos privilegiar, num contexto em que não há, como dissemos, um modelo de escrita delimitado e acabado e em que a investigação continua a carrear dados para a construção de um modelo mais definitivo do processo de escrita?

Ou seja, mesmo que se procedesse a uma definição bastante precisa do conjunto de saberes “sábios” incontornáveis para a definição de uma didáctica, teríamos que contar ainda com a complexidade inerente a cada um dos outros dois pólos do triângulo didáctico (Professor, Aluno) e, sobretudo, com a complexa relação entre todos eles. De facto, segundo muitos autores, não é menosprezável a(s) atitude(s) daquele que ensina a escrever relativamente ao próprio acto escritural (Grabe e Kaplan, 1997), nem tão-pouco o clima na aula de escrita.

Neste contexto e sabendo que o saber escrever (SE) constitui um saber-fazer de tal modo complexo que a sua didactização implica a articulação de

⁴ Fayol (1996) faz um apelo à necessária integração dos contributos da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística Textual para a Didáctica da Produção de Textos, já que estas duas abordagens raramente surgem conjugadas.

vários referentes teóricos, a formação para essa didactização torna-se particularmente delicada. Se se tentasse, como refere Halté (1988), à maneira da pedagogia por objectivos de recensear os “ser capaz de...” correspondentes aos saberes-fazer implicados na escrita, seríamos acometidos de vertigens. O saber escrever é um saber compósito não redutível a nenhum dos seus componentes; saber grafar (transcrever; pontuar...); contar e/ou descrever, argumentar, construir e interligar frases, gerir uma situação de comunicação, inscrever o texto em um determinado género discursivo... Como diz Maurice Mas (1995), num ensaio em que faz a análise didáctica do “saber escrever” para a escola “primária”: “Savoir écrire: c’est tout un système!”.

Esta complexidade deve ser entrevista, naturalmente, como um argumento sólido a favor da imprescindível base teórica que os professores têm de possuir, única forma de poderem realizar de forma reflexiva um *sincretismo pedagógico*. Formar para uma intervenção eficaz na acção do ensino da escrita pressupõe, pois, sem dúvida, actualizar o quadro teórico de referência, seleccionando conceitos susceptíveis de contribuir para melhorar a construção de problemáticas didácticas renovadas. Segundo González Nieto (2001: 72-73), os professores de Língua necessitam de uma linguística de carácter “antropológico”, o que significa possuir conhecimentos em vários campos, sendo que “la colaboración entre una linguística pragmática y textual y la psicolinguística nos proporciona hoy unos conocimientos sobre la comprensión y la expresión que vuelven muchas veces a planteamientos similares a los de la antigua retórica y que ningún profesor puede desconocer” (p. 73). Por seu turno, também a Sociolinguística assume um papel determinante ao possibilitar, ao mesmo tempo, a aceitação de todas as formas de expressão, sem deixar de reconhecer a validade e a necessidade do conhecimento da língua-padrão.

Quanto à escrita, o professor tem de possuir conhecimentos que se sabe serem determinantes, tanto para identificar e explicitar as dificuldades dos alunos quando escrevem, como para montar dispositivos racionais e orientados por princípios objectivados e em que, por isso, as opções tomadas advenham fundamentalmente de um forte conhecimento do funcionamento da língua e dos textos.

Daí a necessidade de conhecer toda a gama de problemas específicos da composição e sequencialização de diferentes tipos de textos e de mobilizar correctamente noções em jogo relativamente à sua organização. Este conhecimento parece tanto mais necessário quanto se sabe haver uma correlação positiva entre estudo de determinados tipos de textos e o desempenho dos alunos na compreensão e produção dos mesmos. O relatório das provas de aferição – 4.º ano, 2000 – nas sugestões finais apela, justamente, para a contemplação na aula de Língua Portuguesa de outros textos que não apenas o omnipresente texto narrativo, tendo em conta aquilo que várias investigações puseram em relevo: a fluência verbal a nível do narrativo não significa, forçosamente, fluência verbal a nível do argumentativo, por exemplo.

Toda a aparelhagem teórica é, pois, susceptível de trazer uma racionalidade às práticas de ensino da escrita, as quais necessitam, absolutamente, de descrições linguísticas pertinentes.

Por outro lado, a investigação também não nega que um bom conhecimento de alguns modelos do processo de escrita pode tornar-se facilitador da utilização de estratégias que actuem a montante e a jusante do acto de escrita propriamente dito, no sentido de levar as crianças a apropriarem-se das múltiplas operações envolvidas no processo de produção de textos. Como afirmam as autoras de *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, “o conhecimento das perspectivas de concepção da escrita pelas crianças – bem como alguns modelos de escrita – contribui para uma melhor compreensão dos modos como as crianças interagem com a escrita, possibilitando a implementação de estratégias de ensino potencializadoras do sucesso nesta aprendizagem” (1998: 216).

Contudo, o que não deixa de ser um facto também é que se as teorias e os conceitos estão em constante reformulação, isso deve ser tido em conta para pensarmos no modo como esses conceitos e teorias devem enquadrar-se num modelo de formação, no sentido de se fornecer ao (futuro) professor uma capacidade de interpelação dos objectos da língua escrita e de questionação dos mecanismos linguísticos e discursivos, bem como a capacidade para continuar a aprender e a procurar informação.

Desde logo parece evidente que o programa formativo ideal não pode ser construído sob a ilusão de que compete ao prático iniciado fazer a síntese, sem a instituição formadora ter procedido em momento algum à articulação das diferentes componentes de um currículo para o ensino da escrita. Também parece acertado pensar que as práticas formativas *ideais* são aquelas que não se limitam à mera transmissão de saberes, mas instituem modos de trabalho que favoreçam o *transfert* desses conhecimentos declarativos para a prática didáctica, com garantias de que o (futuro) professor não vai transformar esse conhecimento em mais um “conteúdo de ensino simplista” (Nonnon, 1998).

As problemáticas equacionadas giram, como sabemos, em torno do *fantasma* da teoria/prática na formação. Este binómio é entrevisto muitas vezes numa perspectiva demasiado linear que não facilita a reflexão sobre a validade e a interacção entre os seus dois termos. Se, como disse anteriormente, é preciso ressaltar, no caso do ensino da língua materna em geral e do ensino da escrita em particular, a importância de certos domínios disciplinares como condição necessária para fundar estratégias nas aulas, não podemos esquecer que “trata-se de aprender una ciencia para interrogar sus premisas en el horizonte de los problemas sentidos por la comunidad, no es la ciencia en si, aislada de la pregunta y del problema, sino la teoria retorciéndose en el análisis de los hechos” (Jurado, 2001: 35).

Alguns dos que falam da transformação da formação inicial de professores na área da linguagem (Lomas, Osoro, 2001) assumem como eixos-chave a ter em conta princípios idênticos às condições que devem ser reunidas, segundo Perrenoud (1998), para que a alternância dê lugar a uma verdadeira articulação entre teorias e práticas:

- planos e dispositivos de formação originais, complexos e diversificados;

- desenvolvimento de estratégias de formação de tipo construtivista que permitam aos estudantes vivenciar/avaliar/teorizar uma formação participativa e uma aprendizagem que seja uma auto-socioconstrução das suas competências e conhecimentos;
- partenariados exigentes e flexíveis entre “institutos de formação” e estabelecimentos escolares;
- definição de um currículo de conteúdos e estratégias de formação integrados, com equipas multidisciplinares de formadores e pertencendo a distintas instituições.

Garcia-Debanc (2000) ajuda-nos a entender esta difícil articulação – teoria/prática – bem como o facto de que, *a la limite*, a formação de professores para o ensino da (re)escrita só é possível a partir da acção e dos problemas aí encontrados, quando reflecte sobre a melhor forma de favorecer a emergência de competências profissionais no domínio da (re)escrita. Parte, para essa lição, do exemplo de estagiárias que submetidas a um exame revelaram saber “tudo” sobre a questão, revelando portanto consciência de todos os saberes envolvidos no processo de escrita e, no entanto, “no calor da acção”, esqueciam o que sabiam:

“Dans le feu de l’action, au sein d’une situation scolaire dans toute la complexité des divers paramètres à prendre en compte simultanément (...) ils ont parfois tendance à ignorer toutes les connaissances linguistiques et didactiques qu’ils viennent d’acquérir non sans effort pour revenir aux bonnes vieilles pratiques qui leur sont familières parce qu’ils les ont vécues en tant qu’élèves. Ils font alors des choses qui n’ont pas grand chose à voir avec ce qu’ils diraient eux-mêmes de faire” (p. 57).

Daqui retira a autora a lição da imprescindibilidade em se trabalhar nesta área na interface entre a formação académica e os gestos didácticos profissionais do quotidiano deste ofício, sob pena de deixarmos morrer o capital de conhecimentos teóricos e didácticos entretanto acumulado pelos estudantes.

A formação tem, pois, que romper com (mais) esta ilusão didáctica traduzível na existência de uma correspondência linear entre conhecimentos declarativos e conhecimentos processuais, não reconvertendo o saber ensinar a escrever a um “resíduo empobrecido” de prévios saberes científicos. Esses conhecimentos não podem permanecer inertes mas têm que ser activados e mobilizados para as atitudes e conhecimentos envolvidos na concepção e resolução de tarefas de escrita.

Acautelar no processo formativo esta dimensão de transposição imediatista implica instaurar uma lógica reflexiva (Alarcão, 2001) também sobre o processo de escrita dos que estão em formação. Formar para ensinar a escrever exige, em suma, capacitar o formando para uma intervenção didáctica e pedagógica eficaz durante todo o processo da (produção verbal) escrita dos alunos; para essa capacitação não basta, como nos diz Wittgenstein (1983: 161), conhecer regras e exemplos:

"l'élève reçoit une règle et des exemples, et le maître peut pour sa part dire qu'il veut dire quelque chose qui, bien que non énoncé est transmis indirectement au moyen des exemples. Mais le maître lui aussi n'a que la règle et les exemples. [...] C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification dans l'esprit de quelqu'un par des moyens indirects, à travers la règle et les exemples."

Formação PARA uma intervenção didáctica e pedagógica

Como se depreende do que fui dizendo, não se trata de apresentar aqui um "receituário" de pistas e actividades que considero correctas para ensinar a escrever. Se tivermos em conta que, no contexto escolar, os métodos não preexistem totalmente à acção, antes se constroem *in loco* e em função de muitas variáveis, depreendemos que mais importante do que isso é necessário que o (futuro) professor de escrita, porque domina um certo campo conceptual, seja formado para a invenção de estratégias inovadoras e adequadas a determinada situação específica.

Como sabemos, as tarefas propostas pelo professor só têm validade pedagógica se lhe aparecem com determinada racionalidade e, portanto, susceptíveis de serem *objectivadas* e compreendidas na sua formulação e nas possibilidades cognitivas que encerram. No sentido de que o conhecimento é algo que tem de ser elaborado pelo próprio professor e não algo dado à partida vão as palavras de Astolfi (1992):

"un savoir préélaboré par d'autres ne peut jamais s'imposer à des acteurs qui n'avaient plus qu'à l'appliquer. Il y a bien des choses que je dois savoir et qui m'aideront à réussir dans ma classe, mais cela ne me dispense jamais de réfléchir à mes décisions quotidiennes."

Da aceitação desta posição decorre que, mais importante do que fornecer aos estudantes um *menu* de "ideias para escrever", é fundamental que a formação favoreça, por um lado, a emergência de uma consciência crítica do papel que desempenha o uso escrito na escola e até de todos os "obstáculos epistemológicos" à sua aprendizagem e, por outro, a aquisição da capacidade para lerem criticamente as propostas didácticas presentes em diferentes materiais escolares.

Ou seja: os (futuros) professores não se deparam (ou melhor, não se vão deparar) com falta de informação sobre "exercícios de escrita"; o problema coloca-se em relação à análise que vão fazer desses materiais e, conseqüentemente, à "vigilância crítica" que sobre eles são (vão ser) capazes de exercer.

Não é, portanto, o mero conhecimento de estratégias de aprendizagem que está aqui em causa, mas, preferencialmente, o reconhecimento de que é possível instaurar na aula a aprendizagem de estratégias de escrita por parte dos alunos. Não são, portanto, estratégias soltas, espaçadas, ao sabor do acaso e/ou das propostas dos manuais e até mesmo do (pseudo)ritmo dos alunos que vão marcar a diferença na didáctica/pedagógica da escrita, mas actividades sistemáticas, inseridas em blocos mais latos, em lógicas de acção mais globais,

obedecendo a determinados princípios e a determinada ordem progressiva e espiralar.

No centro da formação tem de estar, pois, a concepção e organização de dispositivos didáticos fortes e coerentes, prevendo actuação em variadas frentes: construir instrumentos facilitadores do processo escritural; construir critérios de avaliação pertinentes; definir instruções de escrita razoáveis; analisar procedimentos redaccionais de cada aluno no sentido de lhe propiciar uma relação positiva com o saber escrever. Dispositivos capazes de pôr o futuro profissional a funcionar, *a contrario* de uma lógica meramente acumulativa de tarefas, mas a ser capaz de imprimir, conscientemente, um sentido ao percurso dos alunos no seu processo de escrita.

O tempo de formação para uma intervenção didáctica e pedagógica não pode ser passado a ter conhecimento *passivo* dos moldes em que esses dispositivos podem ser geridos, mas deve o estudante participar na sua elaboração, acompanhar o seu desenvolvimento no terreno da acção e ter momentos de problematização com professores e formadores sobre os efeitos concretos desses dispositivos⁵.

Assistir à gestão prática de um modelo que se conhece, *poder participar* na discussão sobre o modo como *aqueles alunos* se comportaram perante esse modelo, *verificar* como o professor no terreno adapta o modelo a certos alunos, são actos imprescindíveis para se aprender a ensinar a escrever.

No fundo, trata-se de defender uma formação que permita interrogar aquilo que está subjacente a determinados modos de acção prática, modos esses susceptíveis de possibilitar aos alunos a aprendizagem de estratégias de escrita e ao mesmo tempo uma escrita e uma reescrita conscientes e orientadas por estratégias cognitivas. Conjuga-se, assim, a acção e a elaboração teórica dessa própria acção, apelando-se a todo o tipo de saberes necessários para se ler criticamente a prática didáctica e pedagógica (Halté, 1988).

Por outro lado, sessões de formação em trabalho oficial, solicitando aos formandos a reescrita de textos autênticos de alunos no sentido de os melhorar e pondo depois em comum as estratégias mobilizadas constituem também modos formativos que permitem a interacção com exercícios práticos, pelo reconhecimento de estratégias para manipular os textos (suprimir, substituir, modificar, acrescentar...). Isto é tanto mais importante quanto algumas investigações ditam que os mesmos exercícios postos em prática por diferentes professores são potenciados de maneira diferente, consoante a consciencialização que se tem ou não de tudo aquilo que o exercício em si pode acarretar em termos de aprendizagem. Deste trabalho oficial decorre, idealmente, a possibilidade de construir nos formandos representações da complexidade dos factos de língua e dos processos implicados no acto de escrever, representações necessárias para uma intervenção didáctica eficaz.

Uma intervenção didáctica e pedagógica para a escrita através de uma reflexão sobre dispositivos que recubram actividades nas diferentes fases da

⁵ Cf., para uma melhor compreensão de alguns desses dispositivos, Pereira (2000).

actividade escritural é susceptível de induzir a consciencialização de que há, naturalmente, habilidades linguísticas implicadas em vários domínios ao mesmo tempo e que se projectam de uns para outros domínios. Afinal, falar, ler e escrever não se desenvolvem de forma estanque, mas de forma inter-relacionada. Talvez seja porque este aspecto não é de somenos importância, nomeadamente ao nível de uma boa gestão do tempo disponível, que podemos afirmar que a programação didáctica constitui um dos eixos privilegiados do desenvolvimento curricular dos professores. Isto passa-se também porque é no contexto da planificação didáctica que é possível integrar “qualquer indagação sobre los objetivos de la educación, en una etapa, y en una área determinadas, sobre la selección e interpretación de los contenidos escolares, sobre los métodos de enseñanza, sobre las formas de interacción en el aula, sobre el diseño de las actividades, sobre los fines y instrumentos de evaluación, sobre la idoneidad de los materiales didácticos, sobre las medidas de atención a la diversidad de alumnado.” (Lomas, Osoro, 2001: 19).

Formar os professores para ensinarem a escrita significa, assim, reequacionar as próprias relações perversas a que este binómio (ensino-aprendizagem) tem sido sujeito; significa repensar o célebre *slogan* do pedocentrismo escolar – a criança *no centro da acção pedagógica* –, que parece alimentar uma representação e uma concepção da aprendizagem, cuja principal característica é acordar uma posição central à dinâmica inconsciente dos alunos no acto de escrever⁶. Significa, em síntese, assumir que, se os alunos têm dificuldades de aprendizagem e dificuldade em sair do seu “egocentrismo escritural” é porque também tem havido dificuldades de actuação didáctica ao nível da escrita. Ora, o desenvolvimento desta competência também se forja através da vivência do próprio acto de escrever e, conseqüentemente, através da construção de uma representação desse acto que seja facilitadora de uma prática pedagógica regida pelas múltiplas operações envolvidas no processo de produção de diferentes textos.

Formação PELA escrita

Se é verdade que os problemas de escrita concebidos para os alunos não podem obedecer a critérios arbitrários, mas têm que estar ancorados, quer em saberes (psico)linguísticos sólidos, quer em conhecimentos de âmbito organizacional e curricular da acção prática, também é certo que uma formação para a escrita tem que se ocupar de formar docentes que sejam eles mesmos escreventes (e leitores), praticantes da produção de todo o tipo de textos.

A preocupação em incorporar esta dimensão no dispositivo formativo prende-se com as (reconhecidas) dificuldades que possuem muitos dos estudantes-futuros professores a este nível. Com efeito, são já conhecidos alguns

⁶ Como já foi acentuado por vários sociolinguistas, se podemos regozijarmo-nos por termos descoberto que não pode haver aprendizagem sem actividade e envolvimento do sujeito, convém reafirmar que o próprio objecto sobre o qual incide esta actividade lhe confere um carácter normatizado e solicita o sujeito a sair de si próprio para ser posto à prova com normas e significações partilhadas e, logo, a confrontar-se e a expor-se à alteridade.

trabalhos que mostram não só a grande dificuldade de alguns alunos dos cursos de formação de professores para textualizarem a argumentação escrita, como a enorme dificuldade para reverem os seus próprios textos. Muitos futuros professores de Língua Portuguesa e Português assumem, aliás, a sua enorme "insegurança escritural".

Sabendo, como se sabe, que é importante que o professor escreva (e fale alto sobre essa escrita) diante dos alunos, quer na fase em que estes não sabem escrever – para que se vão apropriando de determinada representação do escrito, favorecendo, assim, o aparecimento de comportamentos emergentes de escrita –, quer noutras etapas da aprendizagem, em que hesitar, voltar atrás, pensar alto sobre as decisões que toma servem também de "exemplo" e incutem uma concepção do acto escritural diferente da que muitas vezes os alunos possuem – escrita como dom – e que os impede, quantas vezes, de se empenharem no aperfeiçoamento do acto de escrever, sabendo tudo isto, dizia, como não propiciar momentos que possibilitem o estabelecimento de outra *relação com o saber* escrever por parte dos estudantes candidatos a professores⁷?

Como poderá ser capaz de explicitar para os alunos o processo de escrita, se o próprio professor não vai tomando, também ele, contacto com todo o tipo de problemas que a escrita coloca? Como poderá, inclusive, tomar consciência de que a escrita é um saber que nunca acaba e adquirir vontade de aperfeiçoar essa sua competência? Isto passa, necessariamente, por se tornar *escrevente reflexivo* e ter oportunidade de confrontar a sua escrita com a de outros.

É porque acredito, na senda de tantos autores, que a aprendizagem da escrita ao longo de todo o percurso escolar tem lugar cativo no combate à iliteracia, que acredito que a formação dos professores para o desenvolvimento dessa competência tem de caber numa lógica formativa que radique no contacto do formando com práticas intelectuais estimulantes. Se do que se trata é de formar profissionais capazes de fazer das crianças produtoras de textos e sendo necessário instituir práticas formativas isomórficas das práticas lectivas para que "os professores aprendam a fazer bem aquilo que se espera que os seus alunos realizem" (Adragão, 2001: 65), então há que mobilizar modos formativos em que a escrita ocupe um lugar nuclear – escrita como actividade reflectida.

Além do mais, sendo hoje aceite que a escrita "como práctica condensadora de experiências, como confrontación conceptual que impulsa hacia la toma de posición del sujeto, juega una función decisiva en la formación del profesorado" (Jurado, 2001: 36), por maioria de razão jogará uma função determinante naqueles que, ao exercerem o ofício de professores de língua escrita, vão ser os responsáveis pelo sentido que a escola vai ajudar a emergir e/ou a (re)construir nos alunos relativamente ao sistema escrito.

⁷ A propósito desta valência da "relação com o saber" na aprendizagem ao longo da vida, leia-se Canário (2001).

Referências bibliográficas

- ADRAGÃO, V. (2001). Formar Professores Para o Ensino Básico. In *Professores de Português: Quem Somos? Quem Podemos Ser?*. Lisboa: ESEP/APP.
- ALARCÃO, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor: Da História da Profissão Professor ao Histórico Profissional de Cada Professor*. Aveiro: CIFOP-UA.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L'École pour Apprendre*. Paris: ESF.
- CANÁRIO, R. (2001). *A 'Aprendizagem ao Longo da Vida': Análise Crítica de um Conceito e de uma Política*. Versão escrita da conferência proferida em 25 de Maio de 2001, num seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo da Vinci. (Doc. policopiado)
- DUARTE, I. (1994). Se a Língua Materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins, I. Rocheta e D. R. Pereira, *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.
- FAYOL, M. (1996). Apprendre à produire des textes, tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle: La production de récits. In C. Barré-de-Miniac (ed.), *Vers une Didactique de l'Écriture*. Bruxelles: de Boeck Université.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1.
- GARCIA-DEBANC (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale comment passer du déclaratif au procédural. *Pratiques*, 105-106.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 27.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. (1997). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- HALTÉ, J. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de Linguistique Appliquée*, 71.
- HALTÉ, J. (1989). Savoir écrire – Savoir faire. *Pratiques*, 61.
- HAYES, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy S. Randsdell (éds.), *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (2.ª ed.).
- LAHIRE, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104.
- JURADO, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 27.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (2001). De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada. *Textos de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 27.
- MARTINS, M. A.; NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MAURICE, M. (1995). Savoir écrire: C'est tout un système. Essai d'analyse didactique du 'savoir écrire' pour l'école élémentaire. *Repères*, 4.
- Ministério da Educação (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico, 4.º ano, 2000*. Lisboa: ME.
- NONNON, E. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants. *Pratiques*, 97-98.
- ORIOLE-BOYER, C. (1988-89). Lire/Écrire avec des enfants. *Texte en Main*, 7.
- PEREIRA, M. L. A. (1993). Que paradigmas formativos para os professores de Português?. Comunicação apresentada ao 1.º Congresso Internacional de Língua e Literaturas em Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Santarém. (Doc. policopiado)
- PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Ed. Asa.
- PEREIRA, M. L. A. (2001a). Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15.
- PEREIRA, M. L. A. (2001b). O ensino e a aprendizagem da escrita: Algumas opções didáticas. In *Homenagem a Sópbia de Mello Breyner, Actas do 5.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.
- PERRENOUD, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In *Formation des Maîtres et Contextes Sociaux*. Paris: PUF.
- PRÉFONTAINE, C. (1998). *Écrire et Enseigner à Écrire*. Québec: Ed. Logiques.
- REIS, F. (1996). Oralidade e escrita na escola primária: programas e Práticas. In *Cadernos ICE*, 3, *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- RIBERA, P.; RÍOS, I. (1998). La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17.
- SIM-SIM, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TEBEROSKY, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17.
- WITTGENSTEIN, L. (1983). *Les Cours de Cambridge, 1932-35* [tradução do Inglês por E. Rigall]. Mauvezin: Trans-Europ-Repress.