

A análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever¹

José António Brandão Carvalho

Universidade do Minho

Quando se procura identificar as práticas pedagógicas mais comuns no âmbito de uma determinada disciplina escolar, o recurso aos programas dessa disciplina e aos manuais escolares respectivos constitui uma forma privilegiada de acesso à informação. Na verdade, os textos programáticos e os livros escolares adoptados pelos professores, pelo papel que desempenham, podem ser considerados instrumentos reguladores por excelência das práticas de ensino-aprendizagem (Castro, 1995).

Em estudos anteriores (Carvalho, 1992; 1999), procurámos, a partir dessas fontes de informação, caracterizar as linhas orientadoras do ensino da escrita na aula de Língua Portuguesa, tendo chegado às conclusões que, a seguir, se apresentam.

Em primeiro lugar, verifica-se que, tendencialmente, se privilegia uma abordagem implícita deste domínio, baseada na produção em quantidade, frequentemente associada à dimensão lúdica e às situações de prazer, algumas vezes mera forma de expressão de aspectos relacionados com outros domínios da língua, sobretudo a leitura. Não se enfatiza a explicitação dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrever no sentido de, pela reflexão, propiciar a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos.

Ao mesmo tempo, da leitura dos programas em vigor e dos manuais que são adoptados nas escolas, constata-se o predomínio das práticas de escrita em que a dimensão do contexto de comunicação é pouco ou nada relevante.

Finalmente, é evidente o acentuar de uma perspectiva globalizante, centrada nos produtos da escrita, em lugar de uma abordagem sectorial, orientada no sentido do processo e atendendo à especificidade dos diferentes aspectos nele envolvidos. Nos programas, o privilegiar do produto releva, sobretudo, das indicações metodológicas e dos processos de operacionalização de objectivos que são propostos. Nos manuais, o seu predomínio verifica-se na maioria das propostas de produção escrita que aí aparecem e que se limitam à indicação de um tópico acerca do qual o aluno deve escrever sem qualquer referência a procedimentos a realizar; nos casos em que se verifica a análise das características dos textos, a atenção centra-se, normal-

¹ A presente comunicação foi produzida no âmbito do *projecto O Ensino da Escrita – da análise da questão à intervenção pedagógica*, subsidiado pelo IIE e em desenvolvimento no Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

mente, nos seus aspectos formais, apoiada, com frequência, num modelo que é apresentado.

A conclusões semelhantes chegam Castro e Sousa (1998), quando, na análise de práticas de comunicação verbal em manuais de Língua Portuguesa, constataam, a propósito da escrita, que ela “é praticada predominantemente de forma “criativa” e “autónoma”, o que a configura como um espaço quase exclusivo de expressão do “eu”, mais de que como modo de interacção social”(p. 66), sendo evidente, na sua abordagem, “o apagamento das dimensões processuais e dos factores contextuais” (p. 67).

O ensino da escrita centrado no produto situa-se na linha de uma tradição que valorizava o recurso à análise de textos que funcionavam como modelos a imitar. Esta abordagem globalizante e centrada no texto, que, de alguma forma, se revelou eficaz numa época em que a escola era, sobretudo, frequentada por uma elite, não parece constituir, nos dias de hoje e numa escola de massas em que grande parte dos alunos revela insuficiências no uso da escrita, o melhor meio de desenvolver a capacidade de escrever.

O ignorar da dimensão processual na abordagem da escrita em contexto escolar, está, aliás, em contradição com os resultados que relevam de um intenso movimento de investigação que, nas últimas décadas, se tem vindo a desenvolver à volta da problemática da expressão escrita. Como consequência desse processo de investigação que se desenvolveu, sobretudo, a partir dos anos 70 e que, pela importância que teve, Nystrand (1986) compara ao processo de desenvolvimento que os estudos linguísticos sofreram nas primeiras décadas do século XX, surgiu uma nova perspectiva de análise da escrita. Esta caracteriza-se, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto. É posta em causa uma concepção linear do acto de escrita, entendido como uma sucessão de fases (pré-escrita, escrita e pós-escrita) que descrevem o desenvolvimento do textos/produtos, mas nada nos dizem acerca dos processos interiores das pessoas que os constroem (Humes, 1983).

Estes processos assumem um papel de relevo no decorrer da tarefa de produção de um texto escrito. Para Cooper e Matshuashi (1983), esta implica uma participação activa da consciência e da memória num trabalho de selecção de opções em função dos objectivos que vão surgindo quer num plano global mais abstracto, em que se considera, entre outros aspectos, a finalidade, o tipo de discurso ou o seu destinatário, quer a um nível mais concreto, o das frases.

Escrever decorre, segundo Martlew (1983), da constante interacção entre as dimensões cognitiva e comunicativa durante o acto de escrita. Um conjunto de dados referentes ao tema do texto e ao seu objectivo, armazenados na memória ou adquiridos através de consultas a fontes externas, permite a formulação de planos, genéricos e pontuais, que dão origem a uma expressão linguística depois traduzida na escrita. Ao longo do processo, o sujeito aplica um conjunto de procedimentos de natureza cognitiva: reconhece, selecciona, compara, organiza, avalia, revê, procu-

rando atingir determinados objectivos, condicionados por factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso, etc.

Escrever é, assim, perspectivado como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévia e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento. Dado o papel relevante que os mecanismos cognitivos, que não são passíveis de observação directa, desempenham no decorrer do processo de escrita, a descrição do modo como ele se desenvolve baseia-se, sobretudo, em modelos que procuram explicar o seu funcionamento, pela categorização dos processos mentais intervenientes no acto de escrita e pela detecção das relações entre eles, funcionando como quadros de referência para a análise de uma questão que é, naturalmente, complexa (Cooper e Matshuashi 1983; Bereiter e Scardamalia, 1987).

O mais conhecido desses modelos, e que ainda hoje, apesar dos desenvolvimentos levados a cabo por cada um dos autores (Flower, 1994; Hayes, 2000), constitui uma referência para toda a investigação sobre a escrita na medida em que institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão, é o de Flower e Hayes (1981), que nos fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita.

Pressupondo o acto de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta, este modelo põe em causa a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita – ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo.

O modelo integra três domínios: o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito.

O domínio do contexto inclui uma dimensão extra-textual e uma dimensão intra-textual. Aquela engloba aspectos como o tema, o objectivo, o destinatário e reveste-se de particular importância na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um acto retórico e não como a construção de um mero artefacto. A dimensão intra-textual respeita à parte do texto já produzida até determinado momento que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente.

No âmbito da memória de longo prazo, considera-se o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que realizar, o tipo de texto que tem que produzir. A referida memória constitui uma entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa. O acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade.

O processo de escrita envolve três sub-processos: a planificação, a redacção e a revisão. A planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redacção é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação.

Todo o processo é controlado por um mecanismo, designado como *monitor*, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal.

O modelo de Hayes e Flower, tal como outros, nomeadamente o de Beaugrande (1984), é um modelo que coloca a tónica nos mecanismos cognitivos do sujeito que escreve, nas suas intenções, planos, objectivos, conhecimento do mundo, etc. De acordo com este modelo, esses mecanismos de alto nível regulam sub-processos de nível inferior, entre os quais se incluem os referentes às dimensões motora e ortográfica.

À luz do processo de escrita tal como é descrito nos modelos a que acabámos de fazer referência podemos, também, perspectivar de modo diferente o processo de evolução da capacidade de escrever, passando a descrevê-lo não em função das características dos textos que em cada fase de desenvolvimento são produzidos, mas antes em função do modo como os sujeitos, em função das suas capacidades cognitivas e linguísticas, lidam com as diferentes componentes do processo. Dada a complexa natureza deste processo e a impossibilidade, que resulta do facto de os nossos mecanismos de processamento de informação terem uma capacidade limitada, de todas as vertentes nele envolvidas serem consciencializadas simultaneamente, a evolução da capacidade de expressão escrita pressupõe a automatização progressiva de dimensões que poderemos situar a níveis cada vez mais elevados (Marlew, 1983). No início, o sujeito preocupar-se-á com os aspectos mais superficiais da expressão: os movimentos gráficos, a ortografia, a delimitação da palavra e da frase, etc. Automatizados estes aspectos, a atenção do indivíduo passa a centrar-se em aspectos mais profundos tendo em vista a adequação da expressão à situação de comunicação, com a consideração de instâncias como o receptor, a situação, o conteúdo. Graves (1984) define cinco níveis de incidência da actividade consciente do sujeito à medida que desenvolve a capacidade de escrita: ortografia, caligrafia/estética, convenções sobre a delimitação das unidades de sentido por espaços ou pontuação, tratamento da informação, revisão. Este processo de automatização está, segundo Barbeiro (1999), associado a uma crescente consciência metalinguística que o autor define como “a capacidade cognitiva do sujeito, incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo de escrita.”(p. 25)

Com base na comparação dos processos de produção escrita de adultos e de crianças e adolescentes, escreventes em desenvolvimento, apoiada em formas diversificadas de recolha de informação, tais como a medição do tempo que medeia entre a solicitação da tarefa e o início da redacção, a leitura das notas tomadas, os protocolos de registo da verbalização do pensamento das pessoas que estão a escrever, as revisões de texto por eles efectuadas, Bereiter e Scardamalia (1987) pro-

põem não um, mas dois modelos do processo de composição, um mais simples, outro mais complexo.

O modelo que procura descrever o processo de escrita menos complexo foi designado por *modelo de explicitação de conhecimento*. Este modelo difere do proposto para a descrição do processo mais complexo, a que chamam *modelo de transformação de conhecimento*. (Scardamalia e Bereiter, 1986; Bereiter e Scardamalia, 1987; Bereiter, Burtis e Scardamalia, 1988).

Num texto produzido de acordo com o modelo de *transformação de conhecimento*, o mais complexo, o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectivos do texto que está a ser produzido.

Pelo contrário, de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento*, que se refere ao processo de produção de textos por indivíduos com reduzida capacidade de expressão escrita, escrever resume-se à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber.

Na definição dos modelos de *explicitação de conhecimento* e de *transformação de conhecimento*, Bereiter e Scardamalia (1987) têm subjacente as características do contexto em que a comunicação escrita normalmente decorre, o facto de ela ser, na maioria dos casos, temporal e espacialmente diferida, com as implicações que isso tem e que se traduzem na necessidade de o escrevente considerar o destinatário do seu texto e as respectivas necessidades em termos da informação que deve ser explicitada.

O conhecimento do modo como o processo de escrita se desenvolve e a compreensão, em função desse conhecimento, do modo como a capacidade de escrever evolui, constituem, assim, um ponto de partida para uma abordagem da escrita em contexto pedagógico que se revele eficaz na promoção desta competência verbal.

Perspectivar a escrita enquanto processo facilita o tratamento e a resolução dos problemas que os alunos revelam, ao facilitar a sua identificação e enquadramento. Isso poderá tornar a abordagem da escrita na sala de aula mais eficiente, tanto no que respeita ao tratamento propriamente dito como à avaliação dos progressos revelados pelos alunos. Essa abordagem pode ser feita indo ao encontro das dificuldades particulares de cada aluno e tendo em conta aspectos parciais e não a partir de produtos acabados sobre os quais é muito mais difícil reflectir, quer porque implicam múltiplos aspectos, quer porque são mais longos, quer ainda porque são muitos, e muitos são os alunos em cada turma, e pouco é o tempo lectivo de que o professor dispõe.

Essa abordagem nem sequer constituiria um corte radical com o que os programas propõem, apesar de neles, como atrás dissemos, se privilegiar a perspectiva do produto. Não obstante a sua dispersão resultante das opções dos autores no que

respeita à estrutura do programa e ao modo como a escrita deve ser perspectivada, é possível encontrar, ora na secção referente à escrita, ora na do funcionamento da língua, um conjunto de indicações que potencializam um tratamento da escrita na aula de língua materna na perspectiva do processo.

No bloco referente à escrita para apropriação de técnicas e modelos, são apresentadas como conteúdos a construção e a apresentação do texto.

No âmbito da preparação do texto, consideram-se aspectos como a exploração do tema, a intencionalidade comunicativa, a adequação comunicativa e a organização das ideias. Se lhes associarmos a abordagem das características da situação de comunicação que determina a produção dos textos, proposta na secção do funcionamento da língua, e que engloba a análise das relações entre enunciador e destinatário, da finalidade da comunicação, do papel do destinatário como co-elaborador do texto, das circunstâncias de espaço e tempo, conseguimos reunir um conjunto de elementos que, inserindo-se na componente da planificação, são determinantes na produção de um texto.

No que diz respeito à construção do texto, encontramos referências ao encaideamento das partes do texto e à construção do parágrafo e da frase, à pontuação, ao vocabulário e à ortografia, à apresentação gráfica e à grafia, aspectos fundamentais da componente da redacção. Intimamente relacionados com esta componente do processo de escrita, estão, no capítulo do funcionamento da língua, as alusões à coerência e à coesão textual, cujos mecanismos devem ser progressivamente dominados à medida que a capacidade de escrever se desenvolve. Importantes são, também, as referências à pontuação e à estrutura da frase.

No que se refere à correcção e ao aperfeiçoamento do texto, os programas propõem que se preste atenção a cada um dos aspectos referidos para a preparação e a construção do texto, no que constitui, em nosso entender, uma repetição, que pode ser considerada desnecessária na medida em que o aperfeiçoamento do texto, que decorre da componente da revisão, não é algo que ocorre apenas em momento posterior à redacção, é algo que vai acontecendo enquanto se planifica e se executa.

Propostas para a abordagem centradas no processo aparecem, per exemplo em Amor (1993) ou em Santos (1994). A primeira propõe, a partir do modelo de Flower e Hayes, um conjunto de actividades no âmbito de cada uma das componentes do processo. Tratando-se de uma abordagem *sectorial ou molecular*, baseada no tratamento dos diferentes aspectos, através de operações específicas, tem como objectivo o domínio progressivo das competências fundamentais através do treino sistemático. Tem em consideração, por um lado, a situação de comunicação e as características do texto a produzir e, por outro, o funcionamento cognitivo do aluno em cada uma das tarefas do processo. Obviamente, implica que se tenha em conta o processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.

Santos (1994) propõe diferentes tipos de actividades em função da dimensão do processo a que dizem respeito: actividades de *pré-escrita*, actividades de *estruturação/planificação*; actividades de *construção linguística da superfície textual* e actividades de *supervisão textual ou de revisão*.

As actividades de *pré-escrita* visam activar os conhecimentos relativos ao tópico a tratar. As actividades de *estruturação/planificação* permitem articular o conteúdo do texto em projecto com as restantes variáveis do contexto da escrita. As actividades de *construção linguística da superfície textual* consistem “na “tradução” das componentes superestrutural, semântica e pragmática em unidades linguísticas.”(p. 145/6). As actividades de *supervisão* respeitam à análise do texto produzido em diferentes níveis. Todas as actividades implicam a dimensão metacognitiva ao promoverem a reflexão do aprendente sobre os seus próprios processos cognitivos.

Desenvolvendo a capacidade de reflectir sobre o processo, o aluno desenvolve competências que lhe permitem escrever e produzir diferentes tipos de texto, não porque conhece as suas características a partir dos modelos previamente analisados, mas porque considera os factores que determinam essas características. No fundo, o objectivo final de uma abordagem centrada no processo podia ser o de desenvolver no aluno o domínio progressivo daquilo que Mateus, Duarte, Brito e Faria (1989) designam como propriedades da *textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade e conectividade*. Se algumas delas implicam a consideração de um contexto extra-textual, a situação de comunicação, o objectivo e o leitor, outra, concretamente a *conectividade*, releva da construção do texto propriamente dito, exigindo particular atenção aos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão e a coerência do texto.

A definição de estratégias de ensino-aprendizagem da escrita deverá também ter em conta o funcionamento dos mecanismos cognitivos do sujeito no decurso do processo de escrita dado que a esse nível que muitos das dificuldades se colocam.

A origem destas dificuldades estará no número e na diversidade de factores envolvidos mas, também, segundo Bereiter e Scardamalia (1987) no facto de eles interagirem e de ser necessário coordenar a atenção que, ao escrevermos, temos de dedicar a cada um deles. Esta tarefa de coordenação é, naturalmente, complexa, em função dos mecanismos de processamento de informação, cuja capacidade é, como já vimos, limitada, o que quer dizer que, em determinado momento, há um número limitado de objectos mentais que podem ser alvo de atenção. Isto condiciona a incorporação por parte dos escreventes em desenvolvimento, normalmente crianças e adolescentes, de novos procedimentos no seu próprio processo de escrita. A introdução de novos elementos está intimamente ligada ao funcionamento da memória de curto prazo cuja capacidade de retenção é limitada, não só em termos do volume de informação que tem de processar mas também em termos do tempo que pode dedicar a esse processamento. Dessa capacidade depende o número de instâncias que podem ser processadas e a gestão do modo como são consciencializadas.

As implicações desta limitação no processo de escrita, que envolve múltiplas dimensões, são evidentes, traduzindo-se na incapacidade de atender simultaneamente a diferentes aspectos. Consequentemente, alguns têm necessariamente de ser

negligenciados. Deste modo, a dificuldade que as crianças e adolescentes têm em lidar com certas dimensões, como a planificação do texto em função dos objectivos e do leitor, não seria resultante de uma incapacidade de as considerarem, mas antes da ocupação dos mecanismos de processamento de informação na realização de outras tarefas que, necessariamente, têm de ser consideradas mais importantes, concretamente a geração do conteúdo e a redacção, dado que, sem elas, não haveria texto. Escrever de acordo com o *modelo de explicitação do conhecimento* é, para Bereiter e Scardamalia (1987), uma forma de fazer face à incapacidade de lidar, simultaneamente, com toda a informação relevante, tanto mais que escrever segundo o modelo mais complexo, o da *transformação do conhecimento*, exige a coordenação de, pelo menos, quatro ideias ao mesmo tempo. Daqui decorre a necessidade de, a nível da escola, se encontrarem metodologias que favoreçam uma redução da sobrecarga mental e que promovam o desenvolvimento de estratégias de composição mais maduras nos alunos.

Estas estratégias devem ter em conta o modo como o processo de composição se estrutura na mente dos sujeitos e procurar levá-los a aplicar nesse processo os recursos cognitivos disponíveis. Bereiter e Scardamalia (1987) colocam a tónica da aprendizagem nos chamados mecanismos de auto-regulação, capacidades de processamento de informação ou de execução. Estes podem ser entendidos como sub-rotinas que se conjugam para a realização de uma tarefa. Nesta perspectiva, o que distinguirá um bom escrevente de um aprendiz será a frequência do recurso a esses mecanismos (por exemplo, verificar, planear, controlar, rever, avaliar) por comparação com outros mecanismos, de natureza não reguladora (por exemplo, gerar informação ou redigir).

Estes mecanismos auto-reguladores podem, no entanto, ser encarados numa outra perspectiva com implicações educacionais muito mais vastas. Para além de facilitadores da realização da tarefa, eles podem ser vistos como promotores do desenvolvimento do próprio sistema cognitivo. Esse desenvolvimento traduz-se em alterações do comportamento resultantes de mudanças no modo como o próprio sistema funciona. Em tarefas que se revestem de alta complexidade como a escrita, a promoção do uso das funções auto-reguladoras pode constituir uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem.

Bereiter e Scardamalia (1987) fazem referência a duas estratégias que se inserem nesta perspectiva de desenvolvimento dos mecanismos de auto-regulação: a *concretização de objectivos* e a *facilitação do procedimento*.

A *concretização de objectivos* consiste em tornar os objectivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização. Um objectivo geral e abstracto pode ser atingido por uma via complexa, através de um processo de sucessivas reavaliações e transformações feitas à luz do que foi previamente definido. Pode também ser atingido por uma via mais simples se se ignorarem as objecções que eventualmente se colocarem à sua consecução e as alternativas possíveis e se se mantiver o objectivo inicial sempre presente. Ao promover-se a consecução de

objectivos mais concretos, poderemos desenvolver nas crianças, habituadas a esta via mais simples, a realização de tarefas mentais que são próprias da via mais complexa. A outra estratégia é a da *facilitação do procedimento*. Partindo do princípio de que a criança já conhece um procedimento que lhe permite fazer face às tarefas de produção escrita que lhe são solicitadas, esta estratégia consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário no processo. Este mecanismo estará já disponível no sujeito, o qual saberá, eventualmente, da sua importância, mas não o usa porque não é capaz de o enquadrar no seu procedimento habitual.

É óbvio que a introdução deste mecanismo vai aumentar o volume de informação que é necessário processar, podendo provocar um bloqueio, quer porque é necessário deslocar a atenção para o novo mecanismo, concretamente nos momentos em que se inicia ou se põe termo ao seu uso, quer porque o seu uso implica gastar recursos cognitivos necessários à realização de outras tarefas.

Para fazer face a este problema, importa criar pistas ou rotinas que permitam introduzir e abandonar o novo mecanismo sem alterar o procedimento executivo e, ao mesmo tempo, minimizar os gastos que o recurso ao novo mecanismo implica, ao nível da capacidade de processar a informação.

Segundo Scardamalia e Bereiter (1985), o recurso a estas pistas, fornecidas do exterior e concebidas a partir da análise do processo de escrita e das dificuldades que lhe são inerentes, pode levar o sujeito a interiorizar determinados procedimentos que são característicos de uma escrita desenvolvida.

Com base numa estratégia de facilitação do processo, procurámos, num estudo realizado com alunos dos 5º e 9º ano de escolaridade (Carvalho, 1999), desenvolver a capacidade de adequação do texto escrito à situação de comunicação, tendo chegado a conclusões positivas quanto à eficácia da estratégia, já que no final de uma série de seis sessões em que se fomentava a revisão cíclica do texto com recurso a fichas que sugeriam a sua avaliação e as alterações que daí decorriam, os alunos produziram textos claramente mais adequados ao contexto de comunicação do que os que tinham produzido antes de se iniciar a sua aplicação.

Conclusão

Foi nosso objectivo nesta comunicação reflectir sobre a importância que o conhecimento do modo como decorre o processo de escrita pode ter para a definição de estratégias adequadas de abordagem da escrita em contexto pedagógico. A necessidade de tais estratégias é tanto maior quanto mais graves e profundas são as dificuldades que os alunos revelam com as consequências em termos de sucesso não só na disciplina de Português, mas no contexto de toda a escolaridade. É, assim, fundamental que os resultados do intenso movimento de investigação que sobre a escrita se vem desenvolvendo ao longo das últimas três décadas comecem a ter consequências no interior da escola, contribuindo para a solução de um dos maiores problemas com que ela se debate.

Referências bibliográficas:

- AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARBEIRO, L.F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: F.C.G.
- BEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production: Toward a science of composing*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEREITER, C.; BURTIS, P. & SCARDAMALIA, M. (1988). "Cognitive Operations in Constructing Main Points in Written Composition". In *Journal of Memory and Language*, 27, pp. 261-278.
- CARVALHO, J. A. Brandão (1992). "Ensinar a escrever a partir dos novos programas de língua portuguesa". In AAVV, *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português)*. Viana do Castelo: A.P.L., pp. 85-92.
- CARVALHO, J. A. Brandão (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. – I.E.P. – U.Minho.
- CASTRO, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: U.M. – I.E.P. – C.E.E.P.
- CASTRO, R. V. & SOUSA, M.^a Lourdes (1998). "Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa". In R.V. Castro e M.^a L. Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: A.P.L./ Colibri, pp. 43-68.
- COOPER, C. & MATSUHASHI, A. (1983). "A Theory of the Writing Process". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 3-39.
- FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, 32 (4) (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (eds.) (1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A., pp. 928-950).
- GRAVES, D. (1984). *A Researcher Learns to Write. Selected Articles and Monographs*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- HAYES, J.R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In R. Indrisano & J. Squire (eds.) *Perspectives on Writing. Research, Theory, and Practice*. Newark: I.R.A., pp. 6-44
- HUMES, A. (1983). "Research on The Composing Process". In *Review of Educational Research*, 53 (2), pp. 201-216.
- MARTLEW, M. (1983). "Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development". In M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 295-333.
- MATEUS, M.^a H.; BRITO, A.; DUARTE, I. & FARIA, I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- NNYSTRAND, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Orlando: Academic Press Inc.
- SANTOS, O. (1994). "Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita". In F. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 125-153.
- SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. (1986). "Research on Written Composition". In M. Withrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Company, pp. 778-803.