

Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

1

Escrita processual e (meta) cognição: Perspetivas

*Maria Nazaré Coimbra**

Resumo

A escrita processual constitui uma aprendizagem gradativa de consciencialização linguística e textual, em Oficina de escrita. Numa perspectiva educativa europeia e nacional, de aperfeiçoamento da competência de escrita segundo géneros textuais, este artigo sintetiza diferentes contributos teóricos, na aplicação das operações cognitivas de planificação, textualização e revisão, situando a (meta)cognição como estratégia de treino e de auto-regulação, essencial ao aperfeiçoamento da escrita, no ensino básico e secundário. Tendo em conta circuitos de comunicação do texto escrito será ainda equacionada a funcionalidade de projectos de escrita, de turma e de escola, no ensino básico e secundário.

Palavras-chave: Escrita processual; operações cognitivas de escrita; (meta)cognição; géneros textuais; projectos de escrita.

A promoção da aprendizagem das línguas (materna e estrangeiras) tornou-se num elemento-chave da política da educação da União Europeia, tal como explicitada nos documentos *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR, 2001) e *European Language Portfolio* (ELP, 2001). Em Portugal, os resultados de literacia dos alunos portugueses em concursos internacionais justificam uma intervenção sistemática no aperfeiçoamento da competência de escrita, à semelhança do que tem vindo a acontecer na leitura, mercê do Plano Nacional de Leitura (ME, 2006). Todavia, não há um Projecto Nacional de Escrita, como, por exemplo, nos EUA (NWP, *National Writing Project*, 1974). De facto, a intervenção estruturada e estruturante no domínio da escrita, que existe há décadas em outros países, só agora começa a surgir em Portugal. A mudança dos programas de Português, do Ensino Secundário (ME, 2002) e do Ensino Básico (ME, 2009), com implementação da escrita processual cognitiva em oficina de escrita, portefólio e

Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

2

projetos de escrita, bem como a concretização de sessões de formação e encontros nacionais, constituem passos importantes nesse sentido.

É incontornável o facto de a escrita constituir uma macro-competência que, nas sociedades escolarizadas de hoje, impulsiona grandes investimentos económicos e sociais. Esta focalização advém da escrita constituir uma tarefa complexa que implica a coordenação de um conjunto de atividades e capacidades cognitivas de nível superior, desde a produção verbal à leitura e à compreensão, tendo em conta diferenças e estilos de escrita individuais, aspetos de desenvolvimento e do meio (Davis & Hill, 2003; Duarte, 2000; Figueiredo, 2004; Odell, 1993).

De facto, a actividade de produção textual constituiu, desde cedo, um dos campos de estudo preferenciais da psicologia cognitiva, dado que oferecia a possibilidade de analisar o funcionamento de numerosos mecanismos mentais, definidos e isolados em diversas áreas da psicologia (Matlin, 2005). Tratando-se de um processo de resolução de situação-problema, a escrita de um texto implica a ativação de quatro tipos de conhecimento, concretamente conceptual, linguístico, pragmático e procedimental, este último processando estrategicamente os três anteriores. Durante a atividade de escrita, verifica-se a transformação do domínio do conhecimento num produto linguístico linear, que cumpre uma finalidade específica de comunicação. Devido ao processamento limitado do sistema cognitivo, o processo de transformação global é progressivo e subdividido em objetivos específicos (ex: elaborar, escrever, rever, modificar), que se realizam segundo processos (sequências ordenadas de operações mentais) controlados pelo conhecimento procedimental (ex: conhecimento para aplicar os processos). Tendo em conta esta definição de escrita, o grande problema dos investigadores, nas áreas da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da linguística reside na construção de um modelo cognitivo de escrita processual que identifique e sobretudo integre os mecanismos mentais activados no processo de escrita. A complexidade do sistema não permite esta integração sem a utilização de um modelo que delimite e defina *a priori* os processos, os conhecimentos e os modos de processamento necessários na produção textual. Os

Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

3

modelos de escrita permitem aos investigadores focalizar algumas dimensões da tarefa de escrita, sem esquecer o seu posicionamento num contexto complexo global (Alamargot & Chanquoy, 2001; Bereiter & Scardamalia, 1987). Desde 1980, data da publicação do primeiro modelo por Hayes e Flower, vários modelos de escrita foram construídos e testados pela psicologia cognitiva e pela psicolinguística, em 1986, por Baddeley, em 1987, por Bereiter e Scardamalia, em 1989, por Levelt, em 1996, por Hayes e, ainda nesse ano, por Kellog (Alamargot & Chanquoy, 2001). O mais utilizado é o de Hayes e Flower, de 1980, reformulado em 1996 por Hayes. Sobretudo prospetivos, os modelos supracitados propõem uma definição precisa e analítica da atividade de escrita, englobando a arquitetura de operações sub-processuais recursivas e o funcionamento em termos de controlo e activação da *working memory*. Estes modelos geraram inúmeros estudos experimentais, mas ainda não atingiram um nível suficiente de formalização que possibilite a simulação em computador.

A partir da aplicação das operações cognitivas de escrita, concretamente planificação, textualização e revisão, o professor deverá equacionar a metacognição, o pensar o pensar, na concepção e modalização da escrita, enquanto atividade de nível cognitivo superior (Barbeiro, 1999; Poersch, 1999). O ensino da meta-escrita consciencializará os alunos das tarefas de escrita, com especial incidência na operação recursiva de revisão (Grabe & Kaplan, 1996; Muschla, 2006). Trata-se de uma relação bidireccional, pois a atividade de escrita impulsiona a cognição, ao transcrever linguisticamente material conceptual, e a metacognição influencia, pela reflexão e pela regulação, os processos de pensamento e de escrita.

Ultimamente, os professores de Português têm vindo a fazer um esforço no sentido de implementar projetos de escrita, de turma e de escola, ancorados numa escrita processual cognitiva (Barbeiro, 2007; Gorjão, 2004; Pereira, 2004). A planificação e o trabalho em Oficina de Escrita implicam uma estruturação de todo o processo, visível na aplicação em sala de aula de esquemas conceptuais prévios à planificação, listas de verificação, grelhas de revisão e de auto-avaliação e utilização de *software* informático, com funções tutoriais e/ou didáticas de reforço do ensino e



Ministério da
EDUCAÇÃO



Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos

Secundária Augusto Gomes

Escola-Sede: Escola

Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

4

aprendizagem diferenciados da escrita compositiva. Cumprindo indicações programáticas do Ensino Básico (2009) e do Ensino Secundário (2002), a escrita processual cognitiva, segundo modelos textuais, possibilita a concretização de um novo paradigma de escrita, centrado na metacognição e na consciencialização linguística, em contexto comunicacional.

Se é na Escola que se aprende a escrever, se a escrita possibilita o conhecimento do saber, transversal a todas as disciplinas do currículo, se há cada vez mais vozes no ensino superior e no mercado de trabalho a clamarem que os alunos portugueses concluem o Ensino Básico e Secundário sem o domínio da linguagem escrita, se a proficiência linguística constitui uma das grandes metas do Conselho da Europa, então terá de ser feito um esforço sistemático para que os alunos apreendam e apliquem progressivamente estratégias (meta) cognitivas de aperfeiçoamento da competência de comunicação escrita.

Ozarfaxinars

e-revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

5

Referências bibliográficas

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe (2001a). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]* [Versão electrónica]. Modern Languages Division of the Council of Europe: Author. Acedido em 5 de Janeiro de 2010, em http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp
- Council of Europe (2001b). *European Language Portfolio [ELP]* [Versão electrónica]. Modern Languages Division of the Council of Europe: Author. Acedido em 5 de Janeiro de 2010, em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp.
- Davis, J., & Hill, S. (2003). *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas. Porto: Edições Asa.
- Gorjão, V. (2004). A abordagem da escrita na aula de Inglês: Um estudo de caso. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior* (pp. 89-137). Universidade do Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários.
- Grabe, W. , & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Matlin, M. (2005). *Cognition* (6th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Ministério da Educação [ME] (2002). *Programa de Português, 10º, 11º e 12ºano*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ozarfaxinars

e- revista ISSN 1645-9180

Nº 29 **Novos Programas de Português do Ensino Básico**

6

- Ministério da Educação [ME] (2006). *Plano Nacional de Leitura* [Versão electrónica]. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Acedido a 1 de Janeiro de 2010, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov>
- Ministério da Educação [ME] (2009). *Novo Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Muschla, G. (2006). *Writing Workshop* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- National Writing Project (1974). [Versão electrónica]. University of California: Author. Acedido em 10 de Julho de 2010, em : <http://www.nwp.org/>.
- Odell, L. (1993). *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Pereira, L. (2004). Didática, letramento e formação de professores. *Pátio. Revista Pedagógica*, 29, 57-60.
- Poersch, J. (1999). Implicações da consciência linguística no ensino/aprendizagem da língua. In M. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Orgs.), *Psycholinguists on the Threshold of the year 2000 – Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics* (pp. 513-532). Porto: FLUP.

**Professora do Ensino Secundário da Escola Secundária do Padrão da Légua
Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação (Universidade Portucalense)
Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Lusófona do Porto)
Formadora do CFAE_Matosinhos
Membro do CEEF da ULP Universidade Lusófona do Porto*