

ESCREVER PARA APRENDER, Elisa Valério*

* Professora de Português
Orientadora de Estágio - Ramo Formação Educacional
Mestre em Investigação e Intervenção Educativa
Autora de obras didáticas e de ficção

Quando escrevo para ti, escrevo para mim:
escrevo para aprender...

Béatrice Pudelko e Denis Legros

Hoje em dia, mais do que nunca, impõe-se aos professores e educadores pensar a sua actuação e pensar em novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem: «*O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente*» (Nóvoa, 1996, 417). Impõe-se reflectir sobre os processos sociais, comunicativos e cognitivos que propiciam a aquisição e organização do conhecimento, para que a escola possa corresponder aos desafios da sociedade moderna, cada vez mais exigente em termos de competências a adquirir, não só no período escolar, como também ao longo da vida. É preciso recuperar a capacidade reflexiva, recuperando assim a perspectiva clássica, humanista de encarar o mundo.

Presentemente vivemos aquilo a que Susanne Citron (1983) chamou de “perda do sentido escolar” no seu texto *Uma interrogação epistemológica acerca da perda do sentido Escolar*. A procura de uma nova lógica do saber e da educação passa, entre outros aspectos, por distinguir «*os instrumentos fundamentais do desenvolvimento do sujeito (utensílios da comunicação interpessoal e da decifração dos principais códigos simbólicos usados na sociedade, a saber, gestos, linguagem falada e escrita, matemática repensada, códigos do audio-visual e da informática)*» (Citron, 1983, 31). É preciso pensar na individualidade dos alunos, não ensinar todos como se fossem um, evitando aquilo a que alguns autores designam por “olhar daltónico”, referindo-se a este modo deformado de olhar e não ver a realidade. Ao contrário, respeitar a heterogeneidade e a multicularidade que, cada vez mais, caracteriza as escolas é um caminho possível para modificar uma cultura escolar instalada que se caracteriza precisamente por “ser escolar”, onde as disciplinas estáticas são valorizadas e não o indivíduo. Essa mudança deverá ser arquitectada no sentido de procurar “uma nova lógica do saber”, centralizando o ensino no sujeito e não nos conteúdos, o que implica a revisão do papel do aluno como agente activo na construção do saber e a consciência dos professores para o seu papel na revisão da sua formação.

Em Portugal, alguns sinais mais recentes da mudança têm expressão no documento oficial Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais. De acordo com o mesmo documento as competências essenciais *«devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas»* (M. Educação,11), donde se depreende que um dos princípios orientadores da aprendizagem deve ser a construção da tomada de consciência da identidade pessoal e social.

Neste contexto, torna-se pertinente reflectir sobre esses percursos e os princípios da fundamentação teórica de alguns aspectos sobre o ensino e aprendizagem. Assim, partindo de um plano geral para o particular (a escola, a turma, pequeno grupo, o indivíduo) procurarei, enquanto professora, reflectir sobre questões que se me afiguram como fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem, para melhor compreender o real. Procurarei igualmente colocar o enfoque nas actividades de leitura e escrita, pelo que, neste âmbito, diversas questões se me colocam que irão nortear a presente reflexão. Por exemplo, quais os mecanismos de aprendizagem social? É possível o professor ensinar os seus alunos a pensar, em grupo? Como é possível o aluno ser um “construtor” do seu próprio saber? Como se articulam as questões da escrita, enquanto actividade social e enquanto caminho para a metacognição? Qual o papel/ perfil do professor face às novas teorias e metodologias do ensino e aprendizagem?

2. A construção da aprendizagem social

Suchodolski (1972), citado por Domingos (1981), enuncia as grandes metas do ensino nos seguintes termos:

- «a) ensinar as pessoas a aplicar o pensamento à vida;*
- b) ensinar as pessoas a querer utilizar o conhecimento na vida;*
- c) ensinar as pessoas a utilizar o conhecimento na vida;*
- d) ajudar as pessoas a saber como pensar quando em contacto com os outros;*
- e) ajudar as pessoas a saber como trocar experiências sociais e culturais com as outras;*
- f) ensinar as pessoas a pensar, não somente em termos de regras da ciência, mas também em termos das exigências da vida»* (Domingos,1981, 25).

Podemos inferir, através destas metas, a importância do “saber pensar”, numa escola pragmática associada à vida e à necessidade de pensar, agir e partilhar com os outros.

Mais recentemente, Gómez (1990), no seu texto *Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica*, apresenta-nos uma perspectiva, segundo a qual a escola deve ser o lugar onde se elabora a experiência social, constrói o conhecimento e desenvolvem actividades que determinam o sentido e orientam a prática do ensino. Por outro lado, a escola deve proporcionar igualmente a (re)elaboração de experiências que concorram para a compreensão da realidade e capacidade de actuar sobre a construção do pensamento:

«Por outra parte, la vision de la escuela como lugar onde se reelabora la experiencia personal y social, donde se construye el conocimiento mediante la interacción, donde se posibilitan toda una serie de intercambios y se desarrollan

habilidades necesarias para la vida actual, determina el sentido de la enseñanza y orienta su práctica» (Gómez, 1990, 39).

Para a referida autora, o processo educativo deve também implicar a interacção entre o adulto e a criança em situações educativas ajustadas ao seu ritmo e capacidades, de modo a que ela possa conquistar gradualmente autonomia. Cultura e linguagem são instrumentos e veículos do saber, na medida em que ensinar e aprender são processos comunicativos. Este processo implica aspectos de três ordens distintas:

- i. as relações e interacções comunicativas, proporcionando a auto-confiança e auto-estima;
- ii. a qualidade dessas relações devem motivar professor e aluno, criando o ambiente propício ao ensino/aprendizagem;
- iii. atitude de respeito do professor face aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem, adoptando critérios psicopedagógicos de planeamento flexível, gerindo materiais e técnicas, como elementos motivadores do trabalho, conforme as palavras da autora:

«Em la escuela se aprenden roles sociales, se puede aprender a competir e a cooperar, se mantienen lazos de amistad y elaboran un autoconcepto y autoestima que deberían ser suficientes como para permitir el esfuerzo e la confianza del alumno e la alumna en el propio progreso» (Ibid., 38)

Os métodos descritos assentam numa perspectiva construtivista da aprendizagem, entendida como “*Um novo estilo de ensinar*” que se baseia na compreensão e interpretação daquilo que decorre da acção, um estilo em que o mais importante é o sentido que se dá à experiência realizada. Neste modelo, o professor tem o papel de gestor- de relações, projectos, meios, espaço, tempo, conduzindo o aluno na apropriação/assimilação do saber (do currículo e outros saberes).

A perspectiva de Gómez assenta num quadro teórico que passamos a expor, apontando os vários modelos de suporte. Edwards e Mercie (1988) entendem que a negociação tem expressão na sala de aula como conhecimento partilhado através do discurso, e do conhecimento em especial aquele que integra os currículos escolares. O currículo apresenta-se, discute-se compara-se, regula-se para que se compreenda bem.

Wertsch (1988) pressupõe uma interacção/ negociação sujeita a regras próprias, conforme os contextos e os agentes da acção educativa, pois no desenrolar de uma tarefa ou explicação, o adulto e a criança não partilham inicialmente a mesma definição da situação, nem as mesmas representações, é necessário criar uma zona de intersubjectividade: *«Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de intersubjetividad»* (Gomez, 1990, 39).

Por sua vez, Vigostsky (1988) reforça a ideia de que o conhecimento é construído socialmente e se articula com a capacidade de compreensão e “internalização” da linguagem. Defende a “zona de desenvolvimento potencial”, ou seja, a construção do conhecimento a partir daquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho, ou apoiado no professor. Neste modelo, o professor adquire também o papel de gestor da autonomia gradual dos aprendentes. Bruner (1981) especifica o papel do professor na sua teoria da aprendizagem que preconiza a metáfora do andaime tutorial (“andamiaje tutorial”), em que o professor desdobra a tarefa em etapas simples ao alcance das capacidades do aluno e o ajuda a construir o saber de etapa em etapa.

As teorias apresentadas pelos diferentes autores coadunam-se e completam-se pois integram uma perspectiva construtivista/cognitivista da aprendizagem. O aluno constrói o seu conhecimento por etapas, é um ser interveniente nesse processo construtivo com base na “zona de desenvolvimento potencial”, em que o professor é o suporte, o apoio, para a autonomia progressiva. Os alunos constroem o seu próprio

conhecimento em função dos esquemas conceptuais que possuem, e isso permite-lhes reconstruir, reformular e aprender de forma cada vez mais autónoma. A qualidade das relações interpessoais influencia directamente o processo da construção do conhecimento através do discurso.

Nesta mesma linha, Weaver (1994), nas suas teorias sobre aquisição de conhecimentos, estabelece uma relação de oposição entre transmissão e interacção. Esta perspectiva, baseada nas teorias behaviouristas da psicologia difere de uma abordagem construtivista, defendida pelo autor, e que caracteriza o ensino onde o currículo é negociado e os alunos são implicados no seu processo de aprendizagem. Neste modelo, o professor é mais um elemento participante nessa negociação, definindo uma actuação direccionada para o “saber fazer”, configurando uma pedagogia do saber em acção.

Tendo em conta o exposto, podemos afirmar que as perspectivas teóricas actuais apontam para as metodologias de trabalho que privilegiam a aprendizagem social com base na comunicação e negociação que só são possíveis em discurso, pelo discurso. Uma delas é o trabalho cooperativo. Contudo, as metodologias pressupõem um professor informado da complexidade envolvida nas actividades cooperativas em sala de aula, e que tenha capacidades para compreender e gerir, de forma eficaz, os diversos aspectos envolvidos pelas dinâmicas de grupo.

2.1. Aprendizagem cooperativa – dimensões psicossociais

J. Dewey (1916) no seu livro *Democracia e Educação* diz-nos que a sala de aula deve ser um “laboratório da sociedade”, tem a função de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens que os ensine a estar na vida real. Este princípio leva-nos a entender a educação com uma forma socializadora para a integração do aluno na sociedade. Para isso, é necessário o aluno desenvolver capacidades comunicativas necessárias para aprender a organizar o trabalho em grupo, e a estabelecer relações de cooperação com os seus pares. Assim sendo, alguns autores têm dirigido as suas pesquisas para o trabalho cooperativo na sala de aula. Seguindo a mesma linha de pensamento, Thelen (1954,1960), por exemplo, entende a sala de aula como um laboratório democrático em ponto pequeno, onde se deve fomentar a pesquisa sobre problemas sociais relevantes. Allport (1924) e Dashiell (1935) estudaram o desempenho grupal e concluíram que a presença de outros motiva mais o indivíduo para as tarefas a desempenhar.

Segundo Lazarowitz (1992) o estilo tradicional de aula assenta em modelos comunicativos unidireccionais, onde o aluno é um sujeito passivo, pressupondo a turma uma audiência passiva. Pesquisas recentes têm colocado ênfase na turma como sendo uma complexa forma social do sistema académico. Lazarowitz (1984, 1989) e Eisenberg (1989) defendem que o comportamento do aluno pode ser activo ou passivo, dependendo dos contextos específicos da aula: *Student social and academic behaviour are the «outcome» of the pattern in which other dimensions of the classroom function, implying that student behaviour can be either passive or active, dependig on the specific classroom context (Lazarowitz, 1984, 1989,72).*

Dois quadros teóricos referenciais de suporte para a ideia dos alunos como participantes activos são os seguintes: o construtivismo, segundo o modelo de Vigotsky (1978), a psicologia social sobre cooperação (Allport 1954) e aprendizagem cooperativa.

Assim, Lazarowitz constrói o seu modelo considerando a riqueza e complexidade da sala de aula e a sua relação com o comportamento dos alunos. Este modelo interactivo evidencia o funcionamento, em simultâneo, de três dimensões:

- i. a organização da sala de aula;
- ii. aprender a estrutura de uma tarefa;
- iii. instruções do professor e o seu comportamento comunicacional.

É a partir desta ordem de ideias que a autor constrói um modelo, o qual, através da metáfora dos espelhos, apresenta uma taxonomia explicativa do comportamento do aluno. O modelo integra seis dimensões, cada uma delas constituída por cinco componentes de extrema complexidade: (1) organização da sala de aula; (2) aprendizagem de uma tarefa; (3) as instruções do professor; (4) comunicação do professor; (5) comportamento académico do aluno; (6) comportamento social do aluno. Cada uma das seis dimensões é composta por cinco componentes que aumentam a complexidade das interacções, permitindo prever, observar o comportamento académico nas quinta ou, sexta dimensões.

Para se conseguir uma máxima coordenação e harmonia é necessário que as aulas funcionem em níveis semelhantes de complexidades. Assim, quando a harmonia se torna de alta complexidade dá lugar a comportamentos mais interactivos que originam um nível mais elaborado de pensamento:

«They exchange information, generate ideias, participate in active information gathering as well as in multilateral communication networks» (Ibid., 1984, 1989, 75).

Naturalmente que o professor tem um papel fundamental enquanto facilitador da organização da aprendizagem, sendo o recurso que mantém em equilíbrio a relativa autonomia dos alunos:

«The teacher offers guidance to develop the skills that students need as members of relatively autonomous groups and acts as learning facilitator or resource rather than a dispenser of information» (Ibid., 74).

Esta visão norteia a literatura mais recente de suporte à organização do currículo, entendendo-se que as experiências pedagógicas, os percursos educativos devem visar a autonomia, necessária ao desempenho pleno de uma cidadania, vista à luz de uma sociedade mais democrática, mas também mais autónoma. A este propósito é pertinente citar, uma vez mais, o documento do Ministério da Educação:

«Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar algum grau de “autonomia” em relação ao uso do saber» (M. Educação, 9).

O modelo de Lazarowitz (1984, 1989) dá-nos conta da grande complexidade da organização do trabalho cooperativo e dos aspectos envolvidos, demonstrando que os graus de complexidade das interacções aumentam de nível, por ordem crescente de um a cinco. Por isso, o modelo implica as noções de “desenvolvimento de sequência” de modo a, progressivamente, se percorrerem harmoniosamente os diferentes níveis para alcançar formas mais elaboradas de cooperação.

Neste âmbito, é fundamental o papel do professor porque é um dos agentes educativos que faz a mudança e, por isso, a sua atitude face ao ensino “faz toda a diferença”. Compete-lhe a ele conceber e organizar o seu próprio trabalho, de forma a proporcionar novas formas de organização da sala de aula e, desse modo, propiciar modelos comunicacionais mais ricos e diversificados. O seu papel deve igualmente adequar-se às estratégias de ensino e de aprendizagem, para que sejam acompanhadas por uma nova atitude face à avaliação dos alunos que, na minha perspectiva, deve necessariamente contemplar formas de reconhecer o trabalho realizado ao longo do processo e não apenas o produto, como tem sido prática habitual no ensino.

2.1. Aprendizagem cooperativa – dimensões cognitivas

O desenvolvimento de actividades centradas nas dinâmicas de grupo tem mostrado que se podem desenvolver capacidades sociais (autonomia, responsabilidade, auto-estima) que, de outro modo, dificilmente seriam conseguidas. Contudo, torna-se pertinente questionar: será possível o professor ensinar os seus alunos a pensar em grupo? A este propósito relembro a filosofia do documento oficial sobre organização do currículo, referindo a importância de enquadrar as aprendizagens significativas no âmbito mais vasto do desenvolvimento do pensamento e do desenvolvimento de atitudes propícias à aprendizagem:

«A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagem e integrada e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e atitudes favoráveis à aprendizagem». (M. Educação, 9).

Neste contexto, importa, pois, entender a aprendizagem à luz de um paradigma comunicativo que articule a metodologia do trabalho cooperativo e construção do pensamento. A este propósito, Christine Slade (1999) no seu texto *Raisonnement et cooperation*, considera três questões fundamentais acerca de um paradigma comunicativo:

- i. Qual a relação existente entre o pensamento e comunicação?
- ii. Pode-se ensinar o pensamento e a comunicação?
- iii. Pode-se ensinar a pensar em grupo?

Diversos autores (Garnier, Bednarz 1991; Vigotsky, 1972, 1978) suportam as teorias socio-construtivistas que constituem o suporte teórico do modelo apresentado por Slade no seu texto *Raisonnement et Cooperation*. A autora começa por estabelecer uma analogia entre pensamento e discurso, explicando a sua teoria através da figura simbólica do “Pensador de Rodin”:

«Selon ma conception, le raisonnement et l'apprentissage du raisonnement sont étroitement reliés au discours. Nous ne devons pas adopter un modèle de raisonnement Qui est une copie de la réflexion solitaire, parce que, ce faisant, nous perdrons, l'essence même du raisonnement» (Slade, 1996, 126).

Essa essência implica uma atitude socrática em relação às regras próprias do discurso, do diálogo e da argumentação (nomeadamente através da destruição de falsas afirmações e do uso da ironia), traçando um percurso lógico do discurso para chegar à verdade. Assim sendo, as próprias noções de diálogo e discurso implicam interações geradoras de pensamentos. Por outras palavras, nós construímos a nossa maneira de pensar a partir das interações com os outros. Mas o diálogo permite também criticar o próprio pensamento para “descobrir a verdade, rever o pensamento e pensar bem”.

Ao contrário do “Pensador de Rodin” que, simbolicamente, representa o pensador solitário, o autor propõe uma abordagem considerando que a criança é alguém capaz de raciocinar e de encontrar sentido na informação, pensando por si, discutindo com os outros. A linguagem tem uma função reguladora e, por isso, torna possível a acção do professor, no sentido de interferir, ajudando na construção do pensamento.

O pensamento racional pode ser construído e ensinado através das regras da lógica dos discurso, e tal como afirmou Dummett (1975), as regras da lógica podem ser mudadas, já que são definidas por conectores lógicos. Se relacionarmos o raciocínio e aprendizagem com o discurso, é inevitável que se compreenda o aluno como alguém que deve construir o pensamento, dialogando com os seus pares, em vez de pensar isoladamente como a figura de Rodin.

Esta perspectiva enforma as bases da aprendizagem cooperativa dado que os pensamentos se constroem e se corrigem através das interacções verbais. Vigotsky, citado por Slade (1996) considera que a comunicação oral estrutura o pensamento, o que é discutido em grupo é passível de ser aprendido e reformulado: *«le group crée un context pour que les etudiants puissent progresser»* (Ibid.138)

Tal como também Sócrates evidenciava o diálogo como forma de construir o pensamento lógico, Quine (1953) reforça a ideia de que a lógica é o fio condutor para pensar, discutir e agir em grupo pois *«Não são os indivíduos que constróem as regras mas as práticas de grupo que as estabelecem e decidem»* (Ibid.129). Mas para Wittgenstein (1953) conseguir compreender a lógica é ter capacidade de reflexão, de criticar e de procurar hipóteses. Por isso, o professor tem um papel importante no desenvolvimento de actividades cooperativas, em que professor e alunos estão em idênticas situações comunicacionais na partilha do diálogo que regula a construção e organização do pensamento.

Em suma, poderemos dizer que pensar equivale, **no exterior à internalização** a um diálogo interior que se pode tornar exterior, conjugando harmoniosamente as concepções dialógicas de Vigotsky, e socrática, que pressupõe uma teoria da enunciação e uma gramática do texto, sugerindo práticas pedagógicas com base na partilha de conhecimentos articuladas e adequadas a diferentes tipologias de texto (oral e escrito).

1. 3. A mente e a aprendizagem

Retomo o plano inicial e o fio condutor desta incursão escrita que incide sobre alguns aspectos relacionados com o ensino e com a aprendizagem. Partindo de um plano geral para o particular, perspectivando a escola como lugar da aprendizagem por excelência, a aula e a turma enquanto lugares da interacção em grupo e de forma cooperativa. Por último, coloco o enfoque no indivíduo, para compreender os mecanismos particulares do funcionamento da mente e melhor compreender o processo de ensino e de aprendizagem. Nesta sequência, torna-se pertinente considerar as teorias existentes sobre modelos da mente e modelos da pedagogia.

Tomemos como ponto de partida o texto *Cultura da Educação* de Bruner (1996), o qual aponta quatro modelos de mente, correspondendo cada um deles a um modelo educacional. Vejamos como se articulam:

- a) crianças aprendizes por imitação: a aquisição do “saber-fazer”;
- b) crianças que aprendem a partir de uma exposição didáctica- aquisição do conhecimento proposicional;
- c) crianças enquanto pensadoras- o desenvolvimento do intercâmbio “intersubjectivo”;
- d) As crianças enquanto detentoras do conhecimento: a gestão do conhecimento “objectivo”.

No primeiro modelo, a relação entre adulto/criança, na aprendizagem do “saber-fazer”, o adulto especialista executa uma tarefa que uma criança pode aprender a fazer. Copiando o modelo, aproveita-se a tendência natural que as crianças têm para a imitação e, desse modo, adquirem e desenvolvem capacidades. Através deste tipo de aprendizagem é possível a acumulação de saber culturalmente relevante. No segundo modelo, o ensino baseia-se na noção de que o aluno deve ser confrontado com factos, princípios e regras que devem ser lembrados e aplicados. Neste contexto, o “saber-fazer” é substituído por “habilidades mentais”: verbais, espaciais, numéricas, interpessoais. O terceiro modelo pressupõe uma atitude do professor para reconhecer a perspectiva da criança no processo de aprendizagem. *«Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais conscientemente, menos unilateralmente»* (Bruner, 85).

A pedagogia da mutualidade pressupõe que todos são capazes de sustentar crenças e ideias que, através da discussão, podem ser orientadas para um determinado quadro de referência. No quarto modelo defende-se que o ensino deveria auxiliar as crianças a compreender a diferença entre o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura.

As perspectivas apresentadas por Bruner, relativamente aos modelos de mente e abordagens pedagógicas subjacentes, têm algumas limitações apontadas no próprio texto. No caso da primeira, pode dizer-se que o saber feito de simples imitação não basta à sociedade actual. A segunda pressupõe uma aprendizagem passiva onde não existe discussão e o diálogo unilateral predomina. A terceira abordagem poderá incorrer na sobrevalorização do intercâmbio social e na desvalorização do conhecimento acumulado do passado para a construção do conhecimento. Na quarta perspectiva não são apontados aspectos limitadores, antes se destaca a virtualidade pedagógica que é fazer partilhar a cultura pessoal presente com a cultura do passado, para entender a base que as sustenta.

Confrontando as teorias preconizadas com a experiência pedagógica interdisciplinar verifica-se que o computacionismo pode ser mais eficaz para a aprendizagem de determinadas áreas do conhecimento, enquanto que noutras, o culturalismo é mais adequado. Essa complementaridade existe, pois o mesmo indivíduo pode funcionar, de um e de outro modo, conforme a área disciplinar ou a natureza do conhecimento.

Relativamente ao computacionismo, é estabelecido um paralelo entre o modo de funcionamento da mente e um dispositivo informático capaz de processar informação, cujo *input* é organizado e utilizado sob a forma de *output* automatizado. Tal como é possível descrever o sistema de funcionamento e os circuitos de informação de um dispositivo informático, importa igualmente identificar regras e especificá-las sem ambiguidades. Contudo, esta visão tem limites que é preciso considerar, na medida em que levanta questões complexas que se prendem com a complexidade e ambiguidade do próprio conhecimento, dos recursos ao dispor da mente, actuando sem quaisquer limites disciplinares. Nesta perspectiva, é importante uma correcta definição do *conhecimento*, bem como uma adequada atitude educativa de programação, face ao enquadramento teórico que focaliza a abordagem pedagógica de um modo que se pode considerar de “dentro para fora”.

Por outro lado, o Culturalismo entende a mente como algo que se constrói e se realiza através do uso da cultura humana visto que não existe mente separada da cultura. A mente tem uma função dinâmica na criação e transformação de significados decorrentes do enquadramento cultural e dos seus recursos. Assim sendo, a produção de significação é interpretativa, ambígua e em sintonia com a circunstância e o modo como criamos os significados. Toma particular relevância num enquadramento cultural do aprender e do pensar, permitindo abordagens pedagógicas que perspectivam o conhecimento numa dialéctica de “fora para dentro”.

Seja como for, um aspecto fundamental da aprendizagem destacada pelo autor, e que tem sido um dos fios condutores deste texto, é a importância do discurso na construção do conhecimento e das representações da criança, sobre si própria e o mundo: *«Não menos que o adulto, a criança é pensada como detendo “teorias” mais ou menos coerentes, não só acerca do mundo, mas também acerca da sua própria mente e da forma como funciona Estas teorias ingénuas são levadas à congruência juntamente com as dos pais e professores, não por imitação, não por meio de instrução didáctica, mas por meio do discurso, da colaboração, da negociação»* (Bruner, 1996, 86).

3. Estratégias para aprender a pensar bem,

O texto *Aprender a Pensar* (Monereo, 1995) consiste numa reflexão sobre o que é pensar bem e como fazer um uso apropriado dos conhecimentos que os alunos possuem. Nele se problematizam questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, por exemplo, o que significa ensinar bem, ou ensinar a apensar de forma lógica, inteligente, crítica e criativa? De que modo se relacionam as concepções individuais do desenvolvimento com as concepções socioculturais?

Para tal, apresenta algumas premissas, estratégias e procedimentos para uma organização do processo de ensino de uma aprendizagem estruturada. Organizar aquilo que se aprende e o modo como se aprende torna-se pertinente, não apenas porque pensar bem pressupõe conhecer os conteúdos sobre os quais se pensa, mas também porque esses conteúdos determinam a “forma como se pensa”.

Reconhecidos autores como Bransford (1990) assinalaram a dificuldade que os alunos têm de *despegar* espontaneamente os procedimentos que empregaram numa matéria para aplicar noutra completamente nova, sendo incapazes de ultrapassar as barreiras impostas pela disciplina onde o conhecimento foi adquirido. Como transpor essas barreiras para que o aluno possa aceder ao conhecimento transdisciplinar, superando tais barreiras? De acordo com o autor do texto, somente o conhecimento transdisciplinar é capaz de promover e otimizar a capacidade de “saber pensar” Eis o elenco de algumas das estratégias/procedimentos possíveis:

- i. partir de actividades escolares orientadas para a resolução de problemas;
- ii. favorecer a introdução de diferentes procedimentos heurísticos e interdisciplinares que promovam a transversalidade ;
- iii. diversificar as condições em que se apresentam as actividades escolares de modo a que os alunos possam analisar paralelismos entre diferentes situações que também proporcionem a tomada de decisões eficazes;
- iv. propiciar “debate metacognitivo”, ou seja, conduzir a discussão sobre formas de pensamento conscientemente eleitas para alcançar um objectivo. Em suma, para se ensinar estratégias de pensamento é necessário também que o professor as utilize num plano pessoal e profissional:

«En definitiva, para enseñar estrategias de pensamiento se necesita primeiramente de contar con profesores que las utilicen en el plano personal e y profesional, para que no sólo piensen lo que enseñan, sino que también enseñen lo que piensen y como piensan» (Monereo, 1995,14).

Os mapas conceptuais têm origem nos trabalhos de Novak e seus colaboradores da Universidade de Cornell, realizados a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Segundo Cabaní, estes autores partilham a ideia de que o aluno deve ser envolvido na construção da sua aprendizagem e consideram que as proposições que formam os conceitos são elementos centrais na estruturação do conhecimento e na construção do significado, bem como as relações entre si. Nesta perspectiva, os mapas conceptuais contribuem para a construção significativa de um conteúdo conceptual e permitem organizar a informação e relacioná-la com a que já existe na estrutura cognitiva. Através do domínio de elementos fundamentais para a construção de mapas conceptuais (conceitos, proposições, as palavras de enlace), o aluno pode chegar às características ou condições próprias da sua construção, como relações entre conceitos (hierarquização e subordinação); princípio da “diferenciação progressiva”. Todo o processo de aprendizagem significativa é contínuo, e os novos conceitos adquirem mais significado à medida que se estabelecem novas relações e o princípio da “reconciliação

integradora” – otimiza os conceitos quando o aluno integra as novas aquisições conceptuais na sua estrutura cognitiva.

3.1. Aprender a pensar- metacognição

Quais são os mecanismos de construção, organização e regulação do pensamento?

Segundo Martí (1995) a metacognição consiste numa série de mecanismos através dos quais se acede ao conhecimento; tais mecanismos devem permitir a sua organização, estruturação, avaliação e reformulação constantes. Desse modo, e num sistema em espiral, os mecanismos metacognitivos permitem estruturar o pensamento para construir e construir-se.

O texto distingue entre cognição e metacognição, ambas envolvidas no processo de construção do conhecimento em diferentes etapas desse mesmo processo. Flavell (1976) e Brown (1987), citados por Martí exemplificam:

«una determinada conducta (por ejemplo buscar los puntos principales de un texto) puede ser considerada como una manera de alcanzar un objetivo (actividad cognitiva), como una manera de controlar el proceso de lectura (actividad metacognitiva de tipo regulador) o como reflexión sobre mi comprensión lectora (también actividad metacognitiva)» (Martí, 1995, 12).

Determinar o que é do domínio da cognição e do domínio da metacognição não é uma questão linear, ela depende do sujeito, do ponto de vista do observador entre outros aspectos. Para alguns autores como Campione (1987) e Sghoenfeld (1987), metacognição é o conhecimento que o indivíduo tem sobre os seus processos cognitivos.

Os processos metacognitivos são também do âmbito da consciência (*awereness*) pois podem ser explicados verbalmente. O problema coloca-se quando se trata de determinar se o processo de regulação da metacognição é acessível à consciência. Alguns autores reservam o termo “metacognitivo” para as regulações conscientes e aplicadas deliberadamente pelos sujeitos e, a ser assim, “meta” significa controlo consciente.

O modelo de Martí apresenta algumas limitações quanto à forma de determinar aquilo que é do domínio do consciente e aquilo que pertence ao inconsciente. É feita a distinção entre os conceitos de “consciência” e noção de “graus de consciência” pois uma pessoa pode saber executar uma tarefa, mas explicar mal, ou de forma pouco clara, por exemplo. Segundo Piaget (1974) a “tomada de consciência” é um processo de conceptualização no plano representativo, daquilo que se vai adquirindo no plano da acção, a qual constitui um efeito do conhecimento (saber fazer) autónomo. O mesmo autor defende que a “tomada de consciência” é um processo, não acontece de forma imediata, deve, por isso, ser equacionada através de conceptualizações com diferentes graus de abstracções. Piaget (1977), citado por Martí, refere que *«la abstracción es un proceso implícito, más básico que permite al sujeto extraer determinadas propiedades de los objetos (abstracción empírica) o de las propias acciones (abstracción reflexionante) reorganizarlas Y aplicarlas a nuevas situaciones.»* (Martí, 1995, 19)

A perspectiva de Piaget sobre a “tomada de consciência e abstracção evidencia os processos de auto-regulação (equilibração), distinguindo regulações retroactivas do

tipo: alfa, em que o sujeito modifica a acção para compensar a perturbação, ignorando ou compensando essa perturbação; beta, o sujeito não ignora, integra a perturbação modificando os seus esquemas internos; e ípsilon que cobre os conhecimentos que se operam por antecipação. O sujeito é capaz de prever e deduzir as variações possíveis, integrando-as, no seu novo sistema. Desta forma, deixam de ser perturbação para serem compensadas interiormente o que modifica os processos cognitivos e gera novas formas de conhecimento. Refere igualmente regulações *proactivas* do tipo *automático*, para designar aquelas que aparecem quando o sujeito precisa de modificar profundamente os meios que utiliza para alcançar um objectivo e introduzir ajustes à sua acção, e também *activas* que incluem aquela em que o sujeito é forçado a mudar de meios para alcançar um fim, ou deve escolher entre vários meios.

Quanto à metacognição, Vigostky (1979) propõe um modelo, colocando o enfoque na regulação exercida por outras pessoas, exteriores ao sujeito, visto que grande parte da aprendizagem das crianças é regulada pela acção mediadora de outros e de diversos instrumentos culturais. As noções de “internalização” e “zona de desenvolvimento próximo” articulam-se com os aspectos da metacognição: a regulação pelos outros (externa, interpsicológica) e a auto-regulação (interna, intrapsicológica) - esta última, a verdadeira reconstrução e transformação activa por parte das crianças nos processos interactivos. Contudo, a questão pertinente que se coloca é a de saber de que forma se passa da regulação interpsicológica para a regulação intrapsicológica.

A teoria e investigação sobre metacognição, conduz-nos a questões essenciais sobre o desenvolvimento e aprendizagem: a tomada de consciência como mecanismo essencial das aprendizagens. É necessário ter em conta mecanismos auto-reguladores para explicar o desenvolvimento cognitivo e a gestão eficaz de novas aprendizagens, bem como a regulação exercida por outras pessoas para dar conta do aspecto guiado do desenvolvimento e da aprendizagem; ou, mais complexo, seria determinar como se articulam os mecanismos de regulação intrasubjectivo e intersubjectivo nos modelos de aprendizagem cooperativa. Que capacidade deve o professor possuir para organizar o currículo nos moldes das teorias metacognitivas expostas?

4. Por que escrevemos?

Castelló (1995) coloca a tónica nas relações entre os processos de pensamento e a composição escrita, para a qual se descrevem sequências distintas e estratégias de planificação e gestão do texto, conforme as “folhas de pensar” que guiam essa escrita. Para uma escrita funcional é necessário que o aluno se aproprie dos diferentes tipos de conhecimento que presidem à elaboração de um texto. De entre esses conhecimentos, destacam-se aqueles cuja aquisição no âmbito da aprendizagem da escrita pressupõem uma relação com os processos de pensamento: planificação e gestão do texto em relação a uma determinada situação discursiva; controlo e regulação do próprio processo de composição em função da avaliação de produtos intermédios.

Questões sobre o processo de escrita permitem não só expor conhecimentos, como também organizar ideias sobre qualquer assunto, decidir quais os aspectos mais relevantes, qual a melhor forma de os organizar em função de uma determinada situação discursiva. Relativamente às actividades cognitivas implicadas no processo de escrita, os investigadores diferenciam o processo seguido pelos escritores competentes, experimentados, dos não competentes. Estes últimos, limitam-se a contar aquilo que conhecem sobre um determinado tema, tal qual as ideias lhes acodem à memória. Além disso, não têm memória selectiva, escrevem tudo aquilo que recordam, pertinente ou

não, independentemente da situação discursiva dos objectivos do texto ou a quem se dirige. Regra geral, os textos produzidos nestes moldes mostram ser uma série de frases justapostas com problemas de coesão e coerência, sem uma organização ou estrutura pensada em função da finalidade comunicativa a que se destinam.

O processo seguido pelos escritores competentes parece ser mais completo. Os textos integram-se sempre numa situação discursiva que permite ao escritor decidir aquilo que o seu texto vai ser e qual o conteúdo que deve abranger. Isso pressupõe uma atitude relativamente à escrita como um problema a resolver e cuja solução passa pela reflexão acerca dos processos teóricos e dos conteúdos de forma articulada. Durante a tarefa, o escritor deve adaptar-se a múltiplas convenções linguísticas e regular o processo de produção do texto. A parte de texto realizada informa o escritor dos aspectos da planificação que é necessário rever e o desenvolvimento da escrita revela os aspectos linguísticos que devem ser alterados.

Ao contrário, os alunos não conseguem realizar essa actividade cognitiva sem uma intervenção educativa específica e dirigida. Uma forma de implementação sugerida é através de actividades de escrita guiada, com suportes para conduzir o processo de planificação, a produção e o pensar sobre o conteúdo- são as “folhas de pensar”. A tarefa de correcção ortográfica é deixada para o final. A explicitação deste processo e produção por etapas organizadas sequencialmente possibilita a avaliação, não só do produto, mas também do processo, como é desejável.

4.1. Estratégias para escrever pensando

Teberosky (1992), citado por Niza, realça a existência de uma aprendizagem social sobre a escrita. Procuremos articular, problematizar as questões da escrita, enquanto actividade de comunicação social e actividade metacognitiva. Isto é, como pode a escrita interferir positivamente na construção e estruturação e reconstrução do conhecimento? Partimos do princípio que existe realmente uma relação entre a competência da escrita e a organização do pensamento:

«Parece a veces que el punto de vista adoptado sea el del observador; pero lo que es metacognitivo para el no lo es necesariamente para el sujeto que está observando; por ejemplo, muchas de las denominadas “ meta –estrategias” (de lectura, de escritura, de aprendizaje, etc.) son en realidad simples estrategias del punto de vista del sujeto aunque puedan ser tomadas a veces como meta- estrategias desde el punto de vista del observador (que las describe, que reflexiona sobre ellas, que las propone al sujeto para facilitar su aprendizaje » (Martí,1995, 13).

Na escola de um modo geral, e na sala de aula em particular, o conhecimento pode e deve ser construído pelo alunos através da via dialógica - com os seus pares, em grupo e em interacção com outras crianças, outros jovens e adultos. Todas as crianças quando chegam à escola, seja qual for a camada social a que pertençam, viveram experiências diferentes. Algumas adquiriram já (formal ou informalmente) competências próximas das escolares, enquanto que outras possuem conhecimentos e capacidades bem diversas daquelas que lhes são exigidas na escola. Uma das manifestações mais evidentes é a forma como uns e outros realizam as propostas de escrita que lhes são apresentadas. Outro lado importante da questão prende-se com a “resistência à leitura” que se generalizou.

Quase paradoxalmente, poderemos afirmar que, apesar da abundância dos enunciados escritos, do fácil acesso aos livros (as escolas possuem um centro de recursos) e à informação escrita graças às novas tecnologias, os professores de língua materna confrontam-se com a “resistência à leitura” (tal como a metacognição, muitas vezes também é a sua própria “resistência” a tornar-se leitor), tornando mais complexas e difíceis as questões relacionadas com a aquisição e desenvolvimento das competências da escrita.

4.2. A escrita: uma meta – actividade

Lemke (1997) entende que a aprendizagem é um processo social e, por isso, relacionado com capacidades linguísticas que cada um é capaz de desenvolver através de uma rede de relações entre os conceitos científicos e os campos semânticos específicos.

Vejamos a questão da escrita enquanto actividade de comunicação social, perspectiva defendida por Prat (1998): *«Escribir es una actividad que se considera básica en cualquier situación de aprendizaje, pues como el hablar, enforma la actividad social de comunicación, que es necesaria para enseñar y aprender»* (Prat, 1998, 99)

Segundo Giroux (1990), citado por Prat (1998), a escrita é uma forma de estruturar a consciência de forma que escrever é aprender a pensar. A escrita caracteriza-se por ser um processo dialéctico condicionado por diferentes agentes como a matéria da escrita, o leitor, o contexto, o escritor e as suas relações com os outros aspectos. Diversos autores problematizam a noção de texto e as suas propriedades (Hatim e Mason 1995; Cassany *et al.*, 1993). Segundo Cassany *et al.* (1993), as propriedades do texto são seis: a adequação, a coerência, coesão, gramática, apresentação e estilística. Prat procura sistematizar a complexidade da escrita, tanto do ponto de vista linguístico, como da gramática do texto segundo as diferentes tipologias. Assim, um texto é uma estrutura significativa e o seu processo implica três acções: planificar, textualizar e rever, embora a ordem não seja rígida, pois a revisão encontra-se em todo o processo.

A escrita é um processo complexo que envolve diversas competências cognitivas e motricionais. Como é que o processo se desencadeia e se desenvolve nos indivíduos e como se articulam as novas metodologias de ensino? Prat (1998) e Marti (1995) estabelecem uma relação entre a língua oral e escrita como forma de estruturar o pensamento e demonstram que o processo de construção de significados se faz a partir da interacção na aula: *«Es interesante prestar atención a los diferentes niveles de elaboración del pensamiento y del discurso a partir de los intercambios entre alumnos de la clase. Pero este pensamiento oral elaborado aún se há de modificar para que tenga características del escrito»* (Prat, 1998, 103).

A aquisição das competências da escrita por parte dos alunos não é tarefa fácil. Às vezes, torna-se mesmo angustiante, pois os alunos são permanentemente confrontados com modelos institucionalizados, a «obra acabada» de escritores competentes. Uma relação conflituosa com o texto e a sua produção poderá criar entraves ao sucesso escolar, por isso, devem ser usadas formas de implementação em contextos pedagógicos no sentido de otimizar essa relação.

A complexidade da escrita passa pelas características que a definem e decorre de uma série de circunstâncias que presidem à sua elaboração e a condicionam. Assim sendo, podemos abordar a escrita através de potenciais perspectivas. Segundo uma perspectiva pragmática, a escrita deve tornar-se necessária, ser revestida de sentido. Devem privilegiar-se contextos de produção autênticos, com objectivos bem definidos. Numa

perspectiva comunicacional e instrumental a escrita é um instrumento mediador de práticas sociais, simbólicas e técnicas o que implica a apropriação de competências linguístico-discursivas. A perspectiva funcionalista permite estratégias e práticas pedagógicas para a apropriação das competências discursivas que se relacionam com formas de representação e organização do pensamento. Numa perspectiva metacognitiva poderemos afirmar que a escrita produz um efeito no processo cognitivo que impulsiona a construção do conhecimento. Por outras palavras, os alunos devem saber o que pretendem saber e onde querem chegar. Este é um processo dinâmico, gerador de comunicação, o qual é explicado por Alcorta (1998) a partir da noção de “espiral instrumental”: a língua é um meio através do qual os indivíduos constroem o pensamento, otimizando o seu nível de desenvolvimento cognitivo, a língua é o reflexo de determinado estágio de desenvolvimento que lhe permite aceder a pensamentos complexos, e assim por diante. A escrita enquanto forma de mediação semiótica propicia diversas abordagens pedagógicas que, em articulação com a leitura, deverá ser gerida pelo professor em conjunto com os alunos.

A abordagem desenvolvida ao longo do presente trabalho em que o aluno é encarado como um ser activo, pensador, reflexivo, crítico e comunicativo articula-se com as virtualidades pedagógicas que a língua, oral e escrita potenciam. Os textos integrados nos *Cahiers Pedagogiques* relatam actividades de escrita para implementação na sala de aula. Um dos mais interessantes percursos de escrita para organizar o pensamento é a narrativa. A experiência descrita por Carraud no texto *Tous les animaux cherchent, cherchent* chama-se “ditado ao adulto” e revela-se extremamente rica, porque mesmo sem dominarem o código linguístico escrito, as crianças conseguem elaborar uma história. Podemos argumentar que a história produzida não corresponde exactamente à estrutura própria da narrativa. Também os textos criativos dos escritores, nem sempre correspondem às categorias literárias institucionalizadas: existem na literatura exemplos de subversão ao nível dos aspectos linguísticos, discursivos e tipológicos. O que aquelas crianças fizeram foi semelhante. Elas mostraram ter uma competência discursiva antes mesmo de saberem ler. Mas o mais importante, é que o professor aceitou essas produções, ponto de partida para o diálogo e outras histórias.

Em suma, ao longo desta reflexão persegui uma ideia que se encontra sintetizada no texto: «*Para lograr la dinámica de las competencias comunicativas en los contextos académicos, se adquiere, en efecto, un contacto permanente con la interpretación de textos y con la producción escrita, pues la escritura, cuando es auténtica, reestructura la conciencia y promueve la dimensión cognitiva, genera sentido en la recontextualización cada vez más intensa hacia el conocimiento*» (Valencia, 1993, 64).

Assim, Teberosky propõe também aos professores que centrem as actividades pedagógicas na reprodução de um conjunto de tipos de texto com o fim de desenvolverem a textualidade, isto é, “*as construções linguísticas que constituem a linguagem que se escreve*”, a partir das transformações da diversidade dos contextos” (Niza, s/d, 14). Na verdade, estas e outras questões que se prendem com interessantes aspectos da escrita, merecem reflexão. Observar professores e alunos na realização de actividades de leitura/escrita e reflectir sobre os processos de desenvolvimento das competências envolvidas na aprendizagem afigura-se um trabalho interessante. Neste âmbito, seria pertinente investigar sobre as competências comunicativas, linguístico-discursivas e a capacidade de reflectir, **por escrito**, do próprio professor e estabelecer uma relação entre essas competências e capacidades e a qualidade dos percursos de leitura e escrita que experimenta com os seus alunos.

Bibliografia

- Bruner, J. (1996): «Modelos da mente e modelos da psicologia», in *Cultura da educação*, Lisboa, Edições 70, pp. 81-93.
- Citron, Suzanne, «Uma interrogação epistemológica acerca da perda do sentido escolar», *Jornal da Educação*, s/d, pp. 31-32.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, Ministério da Educação.
- Domingos, A. M. et al (1981): *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Gomez, Isabel (1990): «Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica», in *Cuadernos e Pedagogías*, nº 183, s/l, pp. 38-42.
- Lazarowitz, Hertz & Norman Miller (1992): *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, New York, Cambridge University Press, pp. 71-101.
- Les Cahiers Pedagogiques*, nº 388-389, s/l, pp10-84.
- Martí, E. (1995) : «Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto in infancia y aprendizaje», Barcelona, Aprendizaje, pp. 9-32.
- Monereo, Carles at al (1995) : «Estrategias para aprender a pensar bien», in *Cuadernos e Pedagogías: Aprender a pensar*, nº 237, s/l, pp. 8-32.
- Niza, S. (s/d) : «Para uma abordagem funcional da linguagem escrita», DEB, Lisboa.
- Nóvoa, A (1996): «História da educação: percursos de uma disciplina», in : *Análise psicológica*, s/l., pp. 417-434.
- Prat, A. (1998): «Función del texto escrito em la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades», in : Jorba, J. at al (org.), *Hablar y escribir para aprender*, s/l, Síntesis, pp. 99-112.
- Slade, C. (1996): «Raisonnement et coopération», in *La coopération dans la classe*, Montréal, pp. 125-148.
- Valencia, J. F. (1998): *La experiencia del programa RED: Universidad y formación de maestros*, in *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*, Bogotá, Universidade Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 61-72.