ASPECTOS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DE BRASIL E PORTUGAL

ASPECTS ON THE TEACHING OF WRITING IN OFFICIAL CURRICULAR DOCUMENTS IN BRAZIL AND PORTUGAL

Jane Beltramini Berto [*]
Renilson José Menegassi [**]

RESUMO: O artigo destaca as proposições específicas para o ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal, com base nas prescrições dos documentos curriculares oficiais para o ensino da escrita, em ambos os países. Tomamos como objetos de investigação os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), como referências brasileiras, e os recentes documentos curriculares oficiais portugueses denominados Programas de Português para o Ensino Básico (REIS *et al.*, 2009) e Metas Curriculares (BUESCU *et al.*, 2012), assim como o Programa e as Metas Curriculares para o Ensino Secundário (BUESCU *et al.*, 2014) orientadores para o ensino de Português em Portugal. Adotamos como referencial teórico a concepção dialógica de linguagem e os processos interacionais e seus desdobramentos no campo da Linguística Aplicada, nos aspectos sobre o ensino da escrita. Os resultados dessa análise documental apontam alguns distanciamentos entre os documentos: em Portugal a inclusão de Metas Curriculares estabelece os textos literários como prioritários para o ensino, a leitura e a escrita como indissociáveis e interdependentes da oralidade. A ênfase é dada nos conteúdos e no ensino da gramática para o processo de revisão textual. No Brasil, há associação entre as práticas de leitura e escrita via gêneros discursivos, com foco nas competências a serem desenvolvidas no aluno, enquanto que, nas etapas de revisão e reescrita, a reformulação do texto tende à reflexão e ao funcionamento da linguagem em uso, mas apresenta-se com variações terminológicas e indefinições conceituais. Ambos os documentos apresentam posturas teóricas e metodológicas diversas para o ensino da língua portuguesa como língua materna.

Palavras-chave: escrita; documentos curriculares; ensino.

ABSTRACT: The specific propositions for the teaching of the Portuguese language in Brazil and in Portugal are highlighted. They are foregrounded on the prescriptions

[1] *Doutoranda no Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá.
E-mail: janebeltramini@gmail.com. Pesquisa com apoio da CAPES - PSDE junto a Universidade de Aveiro-PT".

[2] **Professor Doutor na Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá. E-mail: renilson@wnet.com.br. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, e-mail: renilson@wnet.com.br. Pesquisa desenvolvida junto ao Projeto de Pesquisa "Caracterização de conceitos relacionados à reescrita em documentos oficiais brasileiros" (UEM/Fundação Araucária do Paraná).

of official curriculum documents for the teaching of writing in the two countries. The Brazilian Curricular Guidelines (BRASIL, 1997; 1998), for the Brazilian instance, and the recent official Portuguese curricular documents called Programs of the Portuguese Language for Primary Schools (REIS *et al.*, 2009) and Curricular Aims (BUESCU *et al.*, 2012), the teaching of Portuguese in Portugal, are investigated. The dialogic concept of language and interactional processes and their development in Applied Linguistics are the theoretical referential, within the aspects on the teaching of writing. Results of the documental analisis reveal some distancing between the documents. In Portugal, the inclusion of Curricular Aims establishes literary texts as a priority for teaching and reading and writing are bonded and interdependent on orality. Contents and grammar teaching are emphasized for textual revision processes. In Brazil, there is an association between reading and writing practices through discursive genres, focusing on the competence that should be developed in the student. Moreover, the reformulation of the text tends towards reflection and the functioning of the language used within the revision and rewriting stages, with terminological variations and conceptual indefinitions. The documents of both countries have different theoretical and methodological stances for the teaching of the Portuguese language as a mother language.

Keywords: writing; curricular documents; teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento do sistema educacional acerca da valorização e da promoção do saber não é recente. Muitas dessas ações deram origem a novos paradigmas centrados no atendimento às necessidades sociais e políticas emergentes, pois visavam o aprimoramento e a apreensão de novos conceitos, de forma a ressignificar as práticas já existentes no contexto educativo, essencialmente na escola.

Em muitos países essa foi a tônica que alavancou programas de avaliação mundial e de "rankings" de classificação de países no domínio de leitura e escrita ao longo dos tempos. No Brasil, muitas dessas mudanças foram impulsionadas pela conjuntura social e econômica da democratização do ensino, após os anos 70 e, em especial, devido às novas camadas da população como egressos dos bancos escolares e à necessidade de adequação do próprio ensino.

Atualmente, no Brasil, a promoção de ensino e aprendizagem encontra-se atrelada às políticas públicas e sociais e ainda se fazem necessários os investimentos acerca da reformulação de currículo e ampliação física da estrutura escolar para atendimento às demandas urgentes de erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional e a ascensão social dos sujeitos por ela atendidos. Embora haja avanços internos, no âmbito de avaliação internacional, esses patamares não sofreram grande alteração.

Em Portugal, atestados pelos exames nacionais e internacionais de avaliação, dentre estes o PISA,[3] que apresentou avanços significativos, os domínios em leitura e escrita elevaram-se recentemente e despontam como possíveis reflexos das grandes reformas, decorrentes da nova proposição de conteúdos e abertura da escola em 1986, além das reformulações nos manuais de ensino nas décadas de 80 e 90, ambos marcados pelos amplos debates acerca do currículo (SOUZA e MESSIAS, 2012) e impulsionados pela expansão das discussões no campo da didática no ensino de línguas em especial da Didáctica da Escrita nas duas últimas décadas (PEREIRA, CARDOSO e GRAÇA, 2009).

Urge destacar que a análise dos documentos curriculares oficiais de Brasil e Portugal, aqui exposta, não pretende caracterizar de forma específica o ensino de língua portuguesa em ambos os países, posto serem propostas que sofreram reformulações constantes e, no caso dos documentos portugueses, acrescentam-se as Metas Curriculares para o 1º, 2º e 3º CEB, documentos publicados em 2012, e o Programa e Metas de Português – Ensino Secundário, uma versão recente (BUESCU *et al.*, 2014), mas destacar as proposições específicas para o ensino da escrita, com vistas a compreender as aproximações e os distanciamentos entre estas propostas curriculares, que partem do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Assim, os resultados contribuem para os estudos sobre o ensino da modalidade escrita em situação de ensino

[3] Dados do PISA em Portugal estão disponíveis em: http://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-portugueses-mostram-como-em-pouco-tempo-e-possivel-melhorar-diz-ocde-1614825, Acesso em: 23 jun. 2014.

de língua materna. Para isso, inicialmente apresentam-se e analisam-se os documentos brasileiros; em seguida, os portugueses, para, posteriormente, destacar as convergências e divergências entre os dois documentos.

OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIROS

Desde a década de 70 e 80, do século XX, no Brasil, a preocupação com a democratização do ensino fez emergir propostas curriculares que pudessem dar conta do "novo aluno" que ingressava ao sistema público e do ineficiente ensino de língua portuguesa das escolas brasileiras, que se mostrava evidente. O estado de São Paulo foi um dos pioneiros nessa elaboração, em seguida os estados da região Sul, e posteriormente foram publicados referenciais curriculares em outros estados do país com vistas a sua organização e adequação curriculares, todos sempre a partir de pressupostos teóricos, políticos e ideológicos de suas épocas de produção. Nesse sentido, sobre a importância destes documentos, Fiad reitera que eles

> propiciam uma recuperação histórica de práticas escolares, crenças e concepções [...] são reveladores de concepções educacionais, políticas e científicas que circulavam no momento de sua elaboração [...] em contextos institucionais – Secretarias de Educação, Ministério de Educação – [...] representam vozes institucionais mas também outras vozes, dentre elas as dos estudos científicos (2012, p.107).

Assim, mais do que contribuir e orientar, para a constituição desse novo quadro de ensino no Brasil, os documentos refletiam as posturas teóricas do momento, como os conhecimentos advindos da Linguística, desde sua inserção curricular nos cursos de Letras nos anos 60 e de sua contribuição efetiva a partir da década de 80, aliadas às pesquisas dali advindas, que, ao se depararem com uma nova ordem social e política, centraram esforços em apresentar uma adequação ao ensino vigente, tido como tradicional, numa busca por sua melhoria, consequentemente do cidadão que usa a língua, no caso do interesse aqui, a modalidade escrita da língua.

Essas contribuições originárias de diversos campos refletiram-se nas propostas curriculares e trouxeram consigo a proposta do "novo", do diferencial frente às práticas de ensino "tradicionais", assim denominadas. O movimento apontava críticas ao ensino tradicional, tais como as discutidas por De Pietri (2003) e Angelo (2012): "ausência de cientificidade na base do ensino de língua, o ensino de atividades metalinguísticas em detrimento do ensino de língua; a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno e calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás" (ANGELO, 2012, p.45). Essas posturas permitiram que os pressupostos teóricos vigentes tomassem frente e fossem empregados nos documentos, o que não seria diferente do esperado.

Assim, a publicação dos documentos curriculares brasileiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Anos Iniciais 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997) doravante PCN;

os PCN – Anos Finais 3º e 4º Ciclos (1998); os PCN – Ensino Médio /PCNEM (BRASIL, 2000) foram acrescidos de uma reformulação intitulada PCNEM+ com referência às "Orientações Educacionais Complementares ao Ensino Médio" (BRASIL, 2002). Esse conjunto de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) postula uma "síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intraescolares" (BRASIL, 1998, p.19) e passou a orientar as práticas pedagógicas, iniciando-se com um amplo processo de formação continuada dos professores, considerando que

> . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
>
> . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
>
> . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa perspectiva, a língua é concebida nos PCN como "sistema de signos histórico e social" e, portanto, por meio dela é possível ao homem ressignificar o mundo e a realidade. Assim, como afirma o documento "aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas" (BRASIL, 1997, p.17), numa nítida noção de língua em contexto sócio-histórico-ideológico determinado, como propunham as correntes ideológicas do país na época, tanto na política, quanto nas pesquisas acadêmicas. Portanto, a proposta de cunho interacionista abrange a concepção de língua em sua dimensão social, materializada pela presença dos gêneros discursivos (BAKHTN, 2003), pois por eles "o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 1997, p.11) nos processos interacionais, diferentemente do ensino da língua somente para a escola, reafirmando o caráter sócio-histórico dos pressupostos empregados.

Dessa forma, como propõe o documento, o foco do ensino não está centrado nas palavras, mas, sim, em textos que, em situações reais de interlocução, produzem sentido e possibilitam práticas sociais mediadas pela leitura, escrita e oralidade com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno (BRASIL, 1997) e estes textos são apresentados em diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que passam a ser objeto de ensino em várias situações na escola, essencialmente naquelas voltadas ao estudo da língua materna na modalidade escrita.

É nesse bojo do desenvolvimento das dimensões sociopolíticas e culturais dos alunos para um agir em sociedade consciente e crítico, visando a sua transformação por

meio de atualidade de conhecimentos e a criatividade, ética e a perseverança (BRASIL, 1997), que o ensino se organiza por eixos articuladores, centrados em blocos de modalidade falada e escrita e na análise e reflexão sobre a língua, isto em pressupostos teóricos, não necessariamente alcançados em práticas didáticas diretamente na sala de aula. Assim, como postula o documento, os conteúdos "aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização" (BRASIL, 1997, p.31), e são entendidos como ponto de partida para a produção e compreensão dos discursos, o que pressupõe o movimento metodológico da ação-reflexão-ação. Atente-se para a questão do discurso, não especificamente do texto. Dessa forma, o discurso passa a ser o objeto de ensino específico da modalidade escrita da língua, com base numa proposta interacionista, da perspectiva dos estudos sobre o gênero discursivo.

No que se refere à escrita, há uma subdivisão em "Língua escrita: usos e formas"; "Prática de leitura" e "Prática de produção de texto". A prática da escrita se desdobra em "Aspectos discursivos" e "Aspectos notacionais" (BRASIL, 1997, p.35). Isso quer dizer que, enquanto os aspectos discursivos se ocupam das características da linguagem em uso, os aspectos notacionais se referem sobretudo à forma, características gráficas da linguagem (BRASIL, 1997, p.35). Neste quesito cabe uma crítica ao documento, que passa a considerar o alfabeto utilizado no país, consequentemente as realizações linguísticas dali advindas, mais como uma questão notacional, não como um código construído sócio-historicamente, o que contradiz a proposta inicial da teoria utilizada. Lembramos que aspectos notacionais são aspectos gráficos, não necessariamente linguísticos, que permitem a produção de sentidos no processo de escrita, como o uso de negritos, itálicos, tamanho de letra, centralização de títulos, entre muitos outros para se citar apenas alguns. Na verdade, este aspecto não é o mais relevante para o desenvolvimento da escrita, mas é um deles. Como pontua o documento:

> Aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997, p.48).

Quanto aos PCN dos Anos Finais (BRASIL, 1998), a proposta visa atender à mesma estrutura para a produção textual, aprofundada por complexidade e regulada por ano escolar e seu respectivo ensino.

Já no documento voltado ao Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), as orientações para a escrita subjazem às orientações nos documentos anteriores, porém, destacam-se como imprescindíveis para a produção escrita as condições de produção do texto e sua circulação. Tomados de Geraldi (1991), mencionadas pelo documento, consideradas pelo produtor do texto no processo de escrita:

> • que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
> • o lugar social de que ele fala;
> • para quem seu texto se dirige;
> • de quais mecanismos composicionais lançará mão;
> • de que forma esse texto se tornará público (BRASIL, 2002, p.80).

Em conformidade às condições de produção, o documento apresenta a finalidade da escrita, a de "formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (BRASIL, 1997, p.40). Entende-se por escritor competente aquele que é "capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento" (BRASIL, 1997, p.48). Segundo Cassany (1999), os escritores competentes diferenciam-se dos demais pela preocupação com a audiência de seu texto pelo interlocutor, dedicando-se muito mais à elaboração mental e aos esquemas que contemplem suas características durante a composição, já os menos competentes enfatizam apenas o desenvolvimento de uma ideia. Dessa maneira, na definição de escritor competente, o interlocutor se constitui, assim como a posição de interlocutor de si próprio (BAKHTIN, 2003), implícita na noção de revisão e reescrita para considerar o texto satisfatório, contudo, sem mencionar como pode se dar efetivamente em possíveis práticas de produção escrita em situação de ensino.

A essa afirmação, acrescentar-se-ia a capacidade de o escritor assumir a condição de seu interlocutor, com vistas a olhar seu texto e nele enxergar lacunas existentes. Para se constituir como o outro, o interlocutor do seu texto, é preciso que o aluno tenha a compreensão de outras fases, previamente, as do diálogo instaurado pela interação no processo de escrita, isto é, durante o processo de revisão, com a mediação do professor ou entre pares, o aluno seria capaz de realizar as adequações necessárias no seu texto até o ponto de avaliá-lo como adequado aos seus objetivos.

Na sequência, o documento afirma, quanto à competência do escritor, atenção especial aos seguintes aspectos:

> (...) ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão; que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero; sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões; [...] capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (BRASIL, 1997, p. 48).

Dessa compreensão, decorre o ensino centrado em práticas reais de uso da linguagem, voltadas ao envolvimento dos alunos com as condições de produção dessa escrita (GERALDI, 1991; 1997), atendendo aos seus princípios básicos: o que escrever, para quem, como e para que se escreve, num processo cognitivo complexo e discursivo de uso da linguagem, pois, como afirma o mesmo documento, as práticas de leitura e escrita encontram-se entrelaçadas, embora sejam diferentes em sua constituição e no seu ensino.

Por isso, os encaminhamentos metodológicos para a produção textual reforçam que os alunos devem ser incentivados a produzir seus próprios textos, no início de sua escolarização, mesmo que não saibam realizá-los de forma convencional (BRASIL, 1997) e orientam a seleção de bons textos para leitura e que se converterão em referências para a escrita, tais como obras para serem ouvidas, com posterior exercício do domínio da escuta e da oralidade, ou experiências em trabalhos em grupo atividades em que os alunos tenham que expor por escrito suas questões, na alternância entre papéis de redator, revisor ou leitor dentre outras.

Um dos aspectos que o documento reitera refere-se à legibilidade da escrita, no processo de produção textual, pois "quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor" (BRASIL, 1997, p.51), retomando os princípios de Bakhtin (2003) sobre o intuito do dizer na enunciação, ou seja, a finalidade para a produção textual escrita.

Assim, a retomada do texto do aluno considera a "provisoriedade" da produção escrita inicial, isto é, o trabalho com rascunhos, com várias versões escritas, além de ser vista como etapa do processo de aprimoramento de aluno, pois sua produção inicial pode ser revista, acrescida, reescrita a qualquer tempo, serve ainda como parâmetro para avaliar a progressão desde o planejamento, a escrita e a revisão do texto. Ainda, no que tange à revisão, destaca-se como "conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto" (BRASIL, 1997, p.54). Nesse sentido, o documento salienta os aspectos da forma e do conteúdo no processo de revisão textual, porém, não discrimina, nem orienta, quais seriam esses aspectos, muito menos sob quais perspectivas metodológicas pode se efetivar, deixando evidentes lacunas metodológicas num documento que se pretende orientador do ensino de língua materna. Ainda nesse aspecto, a etapa de revisão é vista como "espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua, e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita" (BRASIL, 1997, p. 54). Por isso, é compreendida como atividade recursiva, isto é, o escritor retoma e faz alterações em seu texto ao longo de sua produção ou ao final da primeira versão, reescrevendo-o. É certo que esse processo recursivo é fato real e

necessário para o desenvolvimento do texto escrito, mas o documento não explica ao professor, seu leitor preferencial, como se estabelece em orientações determinadas.

Nessa perspectiva, o conceito de revisão surge nos PCN como "uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto" (BRASIL, 1997, p.55), que se reflete diretamente no planejamento do professor, nitidamente numa referência ao modelo cognitivo de escrita desenvolvido por Hayes e Flower (1980), conjuminado com a proposta discursiva dos gêneros discursivos, o que é um avanço nas propostas até o momento, no final do século XX.

Sobre os aspectos da revisão, divididos em conteúdo e forma pelo documento, Fiad (1991) e Cassany (1999) apontam diferenças entre alterações realizadas pelo escritor competente, voltadas à ordenação de frases e ideias, com reflexo direto no conteúdo, e alterações realizadas por escritores menos competentes ou experientes que, ao revisarem seus escritos, fazem-no apenas com foco nas estruturas superficiais, isto é, na gramática e na ortografia. Desse modo, no que tange à avaliação do processo de escrita, o documento curricular apresenta ao professor tanto o procedimento didático de revisão coletiva quanto individual, auxiliando os alunos para "o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos" (BRASIL, 1997, p.55), porém, para escritores iniciantes, o documento curricular indica a mediação do professor no processo, posto que as crianças, em situação de produção e posteriormente no momento da revisão, precisam ser auxiliadas na compreensão de onde e como podem melhorar seus textos, adequando-os ao gênero e aos fins pretendidos. Ao considerar as críticas apontadas anteriormente sobre a definição e as explicações metodológicas de orientação para o trabalho com a revisão, o documento, nesse quesito, avança e muito, já que orienta dois níveis importantes da construção da escrita na escola, aquele em que o aluno trabalha por si e aquele em que o aluno trabalha com o professor, estabelecendo-se as prioridades em função dos anos escolares e das crianças, o que até então não se fazia. É, sem dúvida, outro avanço salientado.

Esse conjunto de documentos para o ensino apresenta, nas etapas de revisão e reescrita, a possibilidade de se trabalhar com rascunhos e de realizar alterações necessárias para o texto ser considerado adequado. Assim, esse processo, que não se dispõe como linear, incentiva a elaboração de ideias, ordenação e transcrição, pelo processo de planejamento, escrita e revisão textual, demonstrando que a escrita é um processo de trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, com orientação didática do professor.

OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS PORTUGUESES

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), instituído em 2009 pelo Ministério da Educação de Portugal e Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (MEC-DGIDC), surgiu da necessidade de reformular documentos curriculares que vigoravam há quase duas décadas em Portugal.

Nesses novos documentos, a concepção atual de ensino de língua entende que o ensino de Português[4] deve estar aliado ao uso metodológico das ferramentas digitais e relacionar as práticas de leitura e escrita apreendidas na escola às tecnologias de informação e comunicação presentes no mundo. Essa afirmação dos autores considera que "o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros" (REIS *et al.,* 2009, p.6), pois permitem o exercício da cidadania.

O documento encontra-se organizado em três partes, o enquadramento teórico, estruturantes e opções programáticas, fundamentos e conceitos-chave, e segue-se a organização programática referente ao 1º, 2º e 3º ciclos e, por fim, os referenciais, anexos, palavra sobre os autores, textos, grupos de trabalho e demais materiais.

Como todo documento curricular, seu foco dirige-se ao professor, pois estabelece com este uma relação de cumplicidade. Segundo os autores, sua elaboração sintética e prática, com tabelas e quadros explicativos, permite que se visualize a progressão curricular voltada aos nove anos de escolaridade, no ensino básico, que assim se especifica: 1º ciclo (CEB) refere-se ao 1º, 2º, 3º e 4º anos; o 2º ciclo (CEB) atende ao 5º e 6º anos; o 3º ciclo (CEB) volta-se aos 7º, 8º e 9º anos.

A constituição do documento atual português tomou por base os programas curriculares que o precederam, incorporando avanços metodológicos, como afirmam os autores, "e não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, [...], bem como a reflexão [...] produzida em matéria de organização curricular" (REIS *et al.*, 2009, p.2). Serviram de base para essa elaboração: o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001); *Competências Essenciais* (2001) gerais e específicas para cada nível de ensino; o *Programa Nacional do Ensino do Português*[5] (2006) para a formação de professores de 1º ciclo, e o *Plano Nacional de Leitura*[6] (2007), sob a responsabilidade do Ministério da Educação (REIS *et al.*, 2009) .

[4] Embora em textos legais o emprego de Língua Portuguesa tenha sido utilizado, neste documento os autores utilizam o ensino de Português, como "tendência consagrada em programas de ensino em Portugal e como disciplina em questão". (REIS et al., 2009, p. 3).

[5] O PNEP iniciado em 2006 e concluído em 2010 constou da elaboração de materiais que visavam à melhoria da qualidade do ensino pela formação continuada dos professores. Os materiais estão disponíveis no site do DGIDC, para informações acesse < http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=10>.

[6] O Plano Nacional de Leitura está disponível para consulta em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt.

Em suas considerações, o documento destaca um capítulo dedicado à Orientação de Gestão, esclarecendo conceitos terminológicos que devem orientar os professores acerca do trabalho com os descritores de desempenho, o que seria próximo no Brasil dos descritores do Prova Brasil[7]. Estes são compreendidos como as expectativas de aprendizagem esperadas dos alunos acerca do conteúdo, isto é, são condições que eles devem alcançar em relação ao ensino das diversas competências - escrita, leitura, literatura e gramática - ao final de cada ciclo. Verifica-se também o destaque dado pelo documento ao contexto e aos recursos de aprendizagem, em que se situam as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e as propostas de materiais, tais como acesso à biblioteca, os livros e leituras previstas, além da publicação de um dicionário terminológico[8] para auxiliar os professores.

Ao documento PPEB (2009) vigente, acrescenta-se a orientação das Metas Curriculares de Português para o 1º, 2º e 3º CEB (BUESCU *et al*., 2012), publicadas em 2012, pois "O desenvolvimento do ensino será orientado pelas Metas Curriculares cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino (2012, p.3). Uma diferença se estabelece aqui em relação aos documentos portugueses, pois são delimitados os parâmetros avaliativos ao professor, para que compreenda e objetive o desenvolvimento do aluno, levando à construção de situações determinadas para isso. São orientações, a princípio, mais precisas, diferenciando-se dos documentos brasileiros.

Embora seja um "documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa", de acordo com o Despacho nº 5306/2012[9] de 18 de abril de 2012, e que tenha sido classificado pelos autores como "documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais do programa" (Despacho 169/2011 de 23 de dezembro de 2011), sua organização dá-se por características essenciais: definição de conteúdos por ano de escolaridade, nos quatro domínios no 1º e 2º ciclos-Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática e para cada domínio os objetivos pretendidos e descritores de desempenho[10] dos alunos.

[7] Prova Brasil, disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> . Acesso em: 20 out.2014.

[8] O Dicionário terminológico visa esclarecer termos utilizados no ensino no que se refere ao conhecimento explícito da língua. Disponível em: http://dt.dgidc.min-edu.pt/.Acesso em 20 out.2014.

[9] Despacho disponível em: http://dre.tretas.org/dre/290928/. Acesso em: 20 out.2014.

[10] Para os autores, o conceito de "desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem" e, por isso, no documento, este se organiza por descritores de desempenho sintéticos, objetivos e precisos, e indica o cruzamento "dos conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)" (REIS et al., 2009, p.16, grifos dos autores).

Nessa organização, o conhecimento explícito da língua contempla o desenvolvimento consciente dos mecanismos linguísticos e seu aprimoramento para as situações de uso no PPEB e é atualmente designado por gramática[11] nas Metas Curriculares, diferenciando-se em evidência em relação ao documento brasileiro. A alteração terminológica representa uma mudança de foco, que se desvia do conhecimento e emprego reflexivo dos elementos linguísticos nas situações de uso para o conhecimento das regras de uso que, posteriormente, serão assimiladas e utilizadas pelo aluno. De certa forma, não se trata apenas de uma alteração de nomenclatura, posto que se pretende a aquisição de regras para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos textos e, mais adiante, o emprego na produção textual, como explicita o trecho do documento acerca dos conteúdos gramaticais:

> sistematizar unidades, regras e processo gramaticais de nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (2012, p.4).

Essa postura de retomada gramatical está centrada nas teorias empregadas nos documentos, que buscam a Literatura como modelo de base de compreensão, para que a cultura se estabeleça de maneira mais integral. Além disso, ao se considerar que os documentos portugueses determinam o trabalho com as tecnologias de informação e, nestas, o uso da norma padrão é uma constante, o ensino da gramática e suas regras de uso passam então a ser considerado como um descritor de desempenho a ser alcançado.

Ainda, no que se refere aos descritores de desempenho, as Metas Curriculares (BUESCU *et al.*, 2012) incluem no domínio Educação Literária descritores dispersos em outros domínios, tais como na leitura para o ensino da Literatura. Pela asserção dos documentos orientadores, a opção política de ensino de língua encontra-se centrada na Literatura, defendida pelos autores como "repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e, é, como tal, parte do patrimônio nacional [...] e na educação literária, contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão" (BUESCU *et al.*, 2012, p.4). Esta referência destoa dos documentos brasileiros, porém, são consideradas as realidades distintas que marcam o ensino nos dois países, além, é claro, de todo contexto histórico-cultural-social que dali decorre.

Segundo os autores, elege-se o texto literário[12] como base para o ensino da língua, embora estejam presentes outros gêneros no documento, pois aquele comporta o

[11] O termo foi adotado com base nos pressupostos da Conferência Internacional sobre Ensino de Português, que prevê em uma de suas orientações: "importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem". (Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação/DGIBC, 2008. Disponível em: http://area.dgidc.minedu.pt/gramatica/Recomendacoes_CIEP_2008.pdf. Acesso em: 20 out. 2014).

[12] Considera-se o foco nos textos literários, sobretudo no domínio da educação literária, assegurando o princípio da representatividade, levando-se em conta outros critérios como o "valor histórico-cultural e patrimonial" destas produções em sua dimensão diacrônica e sincrônica (BUESCU et al., 2014, p.4).

patrimônio cultural e são considerados completos para a formação do cidadão, por isso, são recorrentes nos documentos portugueses as listas de obras e textos literários para leitura anual, como um currículo mínimo válido em todo o território nacional para alunos do Ensino Básico, com vistas a não reprodução de diferenças socioculturais exteriores, mas, sim, o conhecimento do que seria o mínimo necessário aos alunos conhecer sobre a cultura literária de sua pátria. As metas curriculares, por exemplo, propõem para os níveis um currículo mínimo de autores e obras que se complexificam nos demais níveis de escolaridade, como num crescente: "Para o 1º e 2º ciclos foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo, respectivamente sete e oito títulos" (BUESCU *et al.*, 2012, p.4).

No que se refere ao Ensino Secundário, o atual Programa de Português e de Metas Curriculares foi lançado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2014 e, dado o prazo de sua inserção na escola estar vinculado às políticas de implementação, estudo e formação profissional, não é objeto de detalhamento neste estudo. Ressalta-se apenas que as orientações curriculares assentam-se sobre os "cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania" (BUESCU *et al.*, 2014, p.4), possuindo a mesma organização de conteúdos e domínios do documento da educação básica, posto serem os mesmos autores.

Em consonância com esta prerrogativa, passaremos à descrição das práticas de linguagem em ambos os documentos portugueses, PPEB e Metas curriculares do Ensino Básico, ressaltando o foco na concepção de ensino da escrita e em suas proposições, em especial aos processos de produção textual e aos conceitos de revisão e de reescrita apresentados nos documentos, culminando em um quadro sinótico de noções encontradas, para melhor visualização e compreensão do todo.

O ensino do Português nos documentos curriculares portugueses PPEB (2009) postula o princípio da transversalidade[13] do ensino e o desenvolvimento das competências humana, linguística, de conhecimento linguístico e o translinguístico para além das fronteiras disciplinares. O Português, como disciplina, aponta para "um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo" (REIS *et al.*, 2009, p.14).

Todavia, a definição e o entendimento das práticas de linguagens apresentadas residem nas competências do oral e da expressão do oral e estão representadas nas práticas de leitura e escrita.

[13] Transversalidade é defendida no documento (REIS, 2009) como um além das fronteiras do Português, aliando todas as disciplinas curriculares e para além delas, pois se relaciona com o mundo, com os temas de grande importância e que pretendem a compreensão dos objetos do conhecimento na e para a realidade. Princípio presente também nos PCN (BRASIL, 1997).

No que se refere à escrita especificamente, o documento apresenta a definição de escrita como um resultado de processos de representação do sistema linguístico e gráfico aliado ao processamento cognitivo e translinguístico de planejar, textualizar, revisar (corrigir) ou reformular o texto final, portanto, mobilizam conteúdos que ativam "as competências metalingüísticas, metatextuais e metadiscursivas" (REIS *et al.*,2009, p. 16-17) centradas nos domínios do modo oral, escrito e do conhecimento explícito da língua:

> Entende-se por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (REIS *et al.*, 2009, p.16).

Embora o documento ressalte que se trata de um ciclo único no ensino básico, compreende-se que ele está dividido por duas etapas: primeiramente, no nível iniciante, valoriza-se sua adaptação e a expressão oral, pois, a primeira etapa encontra-se voltada ao "desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita" (REIS *et al.*, 2009, p.21). Há um diferencial aqui em relação ao documento brasileiro, que não orienta essa postura teórica para a alfabetização, nem determina tais padrões de comportamento de ensino explícito e sistêmico, não expondo uma teoria específica sobre alfabetização, muito menos quais conteúdos contribuiriam para que essa etapa fundamental do processo de aquisição da leitura e da escrita se efetive na escola.

Assim, na segunda etapa, dominados os primeiros aspectos da consciência fonológica nos ciclos iniciais, o aluno passa à segunda fase, definida pelo documento como "a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada" (REIS *et al.,* 2009, p.22).

O domínio dessas competências: "*competência gráfica* (relativa ao desenho das letras); a *competência ortográfica* (relativa ao domínio das convenções da escrita); e a *competência compositiva* (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto)" (REIS *et al*, 2009, p.70 grifos dos autores) pode ser verificado mais tarde nas tarefas de planificação, textualização e revisão textual, segundo o programa. Nessa perspectiva, a orientação do documento instrui o que deve ser objetivado em cada fase do ensino, com orientação mais precisa sobre isso do que o documento brasileiro, até porque, são teorias distintas que os sustentam.

Os autores apostam ainda na ideia de que é na segunda fase do ensino, quando o aluno utiliza a compreensão e a interpretação textual como formas de ampliar seu repertório de experiências, que se associa esse desenvolvimento linguístico à formação leitora (REIS *et al.,* 2009), levando ao desenvolvimento em leitura pretendido.

O documento reitera ainda que a prática da escrita deve (com o verbo no imperativo mesmo) permear toda a escolarização e estar regulado pelo professor em sua implementação e avaliação, sendo realizada por meio de atividades que ora apresentem modelos, ora sejam criativas e pessoais, permitindo-lhe a compreensão do uso da língua e das normas que a compõem, como reiteram os autores:

> • Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.
>
> • Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação (REIS *et al.*, 2009, 24-25).

Nessa asserção, evocam-se os dois grandes objetivos da escrita: "Escrever em termos pessoais e criativos; Escrever para construir conhecimentos e Expressar". Essa explanação retoma o "escrever para aprender", já assumido pelo documento anterior - Currículo Nacional, 2000 - e redimensiona o "aprender a escrever; para construir e expressar conhecimentos" (REIS *et al.*, 2009), restituindo à escrita o seu papel de construtora do conhecimento e o seu desenvolvimento cognitivo como facilitador da aprendizagem (PINTO, 2011) .

No que se refere ao processo de mediação, o documento reforça a presença do professor, pois

> As actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor (REIS *et al.,* 2009, p.23).

A responsabilidade do professor como mediador e instrutor do processo da aprendizagem, constituição e apropriação da escrita é muito certo, mostrando que o ensino deve ser efetivado por alguém que está à frente da situação, no papel de mediador.

Exemplo da articulação entre a compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, no 3º ciclo, é postulada pelo documento ao aliar escrita autônoma e fluente, mobilizando instrumentos variados como a informática, de forma a produzir textos representativos de seu ponto de vista, que possibilitem a compreensão da informação obtida em fontes diversas, e o emprego das normas do português padrão. Nele, espera-se dos alunos no plano da escrita:

> • Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
>
> • Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.

> • Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado.
>
> • Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
>
> • Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação (REIS *et al.,* 2009, p.117).

Os autores do documento português PPEB (REIS *et al.*, 2009) destacam primeiramente o desenvolvimento das competências de leitura como "fonte de conteúdos" sobre a temática para apropriação de suas características e, posteriormente, o traçar de informações, ordenar e hierarquizar para a composição escrita na construção do texto.

Essas etapas no processo de produção textual são preconizadas pelo documento curricular,

> i) Na planificação equaciona-se o objectivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano. A leitura ou audição de textos pode constituir-se como actividade a ter conta para a geração e organização de ideias.
>
> ii) A textualização corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. As listas de palavras e expressões trabalhadas no oral deverão ser mobilizadas e disponibilizadas para que os alunos possam consultá-las e usá-las.
>
> iii) A revisão tem como objectivo melhorar o texto (REIS *et al.*, 2009, p. 70).

Portanto, a proposta de escrita centra-se na produção de texto com fins específicos, a partir dos processos de elaboração, escrita e revisão do texto, em especial com destaque à mobilização de ferramentas de informática, como computador de mesa, tablete e demais recursos tecnológicos disponíveis na escola, atendimento ao gênero com a adequação e a correção de linguagem exigidas. É, pois, na etapa de revisão que o aluno poderá corrigir distorções pela releitura e o aperfeiçoamento do texto, reformulando-o.

Dessa forma, embora os gêneros textuais estejam listados nos anos de cada ciclo de ensino e possam ser tomados como modelos pelos alunos, não se efetivam níveis de aprofundamento aparentes nessa indicação e seleção presentes no documento e nas metas curriculares. Por meio da leitura, os gêneros listados servirão como "fonte de conteúdos para as produções", mas a ênfase ainda é dada nos gêneros narrativos, reafirmada pela lista de autores e obras exigidos por ciclo de ensino no documento curricular.

Nesse ínterim, destaca-se ainda que há uma preocupação no documento português em contemplar um *corpus* textual representativo, marcado pela qualidade nos textos selecionados a compor uma *corpora* de trabalho por ano, reunidos sob os critérios de integridade e de diversidade. São indicadas obras integrais, selecionadas para o projeto curricular de turma, contemplando grande número de gêneros que, para os autores do documento, caracterizam-se como um vasto número de textos, satisfazendo as necessidades comunicativas dos alunos, reorganizando de forma complexa seu pensamento, a partilha de novos saberes e aprendizagens. Como afirmam os autores: "alargamento da experiência de escrita a formatos textuais mais complexos e cuja aprendizagem será consolidada no Ensino Secundário" (REIS *et al.,* 2009, p.148) destaca a consolidação dos gêneros mais complexos no Ensino Secundário, já que esta oportunizará o conhecimento, a estruturação do pensamento e a reestruturação da linguagem oral dos alunos, visando a apropriação da escrita.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Em ambos os documentos descritos, o professor é o interlocutor preferencial da proposta curricular. No Brasil, esta se apresenta como a possibilidade de "completude" e de "inovação", pois reúne as atuais propostas teóricas e metodológicas e os resultados de contribuições de diversas áreas da ciência linguística no país e relegam a um segundo plano as práticas tidas como tradicionais, sem ao menos discutir quais delas favorecem adequadas orientações de trabalho.

Já a proposta portuguesa surge da necessidade de se reformular o ensino, agregando, dos referenciais anteriores, os avanços em termos de ensino de línguas em Portugal, a reflexão sobre os resultados e das práticas, tendo em vista os exames internacionais e incluem a ênfase às novas tecnologias (TIC) para o trabalho escolar. Diferentemente dos documentos brasileiros, as considerações anteriores aos documentos portugueses não foram relegadas, mas, sim, aproveitadas.

No que se refere ao plano curricular, tanto nos documentos brasileiros quanto nos portugueses, os conteúdos são apresentados em forma progressiva ao longo da escolarização em diferentes níveis de retomada e de aprofundamento por ano e série. Nos PCN, os conteúdos são propostos a serem trabalhados de forma cíclica, em espiral e voltados ao ensino de oito anos na educação básica, considerando-se seu período de implantação, que ainda não tinha o ciclo fundamental em nove anos, enquanto em Portugal, no PPEB, há ênfase nos conteúdos organizados por eixo de progressão ao longo dos nove anos, em diferentes domínios, conforme reiteram os autores acerca do currículo (REIS *et al.*, 2009, p.10). O diferencial é que os documentos portugueses estabelecem conteúdos programáticos determinados, enquanto os brasileiros ainda não o fizeram.

Com referência às práticas de escrita, o documento português defende, desde o 1º ciclo, a escrita de textos curtos, coerentes e coesos, enquanto para o 3º e 4º anos a ênfase é dada nas técnicas para registro de informações, organização e transmissão de informações, que aludem à planificação, textualização e revisão para o desenvolvimento da produção escrita, aliados ao uso de ferramenta digital, como defende o documento: "Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas" (REIS *et a*l, 2009, 24-25). Por sua vez, os referenciais brasileiros incentivam a produção textual desde os primeiros níveis, enfatizando a inserção de conteúdos em espiral, com diferentes graus de aprofundamento por níveis alcançados, atendendo as etapas de "planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação" (BRASIL, 1997, p.74-75). Nos anos iniciais, o atendimento às condições de produção do texto já é destacado, bem como a finalidade da produção escrita e circulação real, previamente definidas. Enquanto no documento português a escrita trabalha com os processos, nos documentos brasileiros, as condições do discurso são privilegiadas, mostrando-se diferenças conceituais, portanto, vertentes teóricas distintas, como o Interacionismo, o Construtivismo, o Interacionismo Sócio-Discursivo, a Linguística Textual, por exemplo.

No que tange à mediação do professor nas atividades de escrita, sobretudo quanto à produção escrita e nas etapas de revisão e reescrita, são indicadas as atividades em colaboração entre pares, bem como individual, e a revisão mediada primeiramente para que, compreendendo os processos de revisar o próprio texto, o aluno possa adquirir mecanismos para realizá-lo posteriormente. Referendado nos documentos curriculares, tanto portugueses quanto brasileiros, dadas as inúmeras variáveis no processo de ensino da escrita, "cabe ao professor desenvolver e mobilizar os alunos quanto aos conhecimentos prévios, reestruturação e reorganização, pesquisa e seleção de informações sempre atendendo o objetivo da escrita e o tipo de texto a ser produzido" (PINTO, 2011, p.30). Isto significa que ao interlocutor principal também cabe o papel de se capacitar para as teorias propostas nos documentos, uma vez que somente as orientações ali oferecidas não dão conta de apresentar todo o processo de produção escrita que se efetiva em situação de ensino.

Nos documentos brasileiros, destaca-se ainda o critério de legibilidade, que possibilita leitores reais para as produções para além do professor e a provisoriedade dos escritos, que permite a revisão e a reescrita dos textos, ambas centradas na necessidade de o aluno rever seus escritos. No primeiro caso, dado um leitor real e no segundo, pela possibilidade de melhorar sua produção a qualquer momento, com destaque para a recursividade no processo de escrita. Contudo, há referência em ambos os documentos para a escrita e a revisão mediada por pares e pelo professor, no processo de ensino e aprendizagem da escrita considerando-se a interação e a interlocução como princípios de produção, o que aproxima os documentos.

O documento português destaca ainda que a recursividade na escrita nos primeiros níveis implica o desenvolvimento não linear de três competências: "gráfica", "ortográfica" e "compositiva", que se refletem mais tarde na produção textual em atividades de planejamento, escrita e revisão. Nos PCN, neste mesmo nível iniciante, o documento apresenta como objetivos para a produção textual considerar o destinatário e a finalidade do texto, bem como as características do gênero:

> • produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
>
> • escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
>
> • considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 1997, p.74-75).

Na perspectiva assumida pelo documento brasileiro, o aluno, a língua e o ensino formam uma tríade de elementos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, e orientam as propostas de ensino de forma que:

> o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1997, p.26).

Considera-se, ainda, para a proposta de produção textual, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), que indicam encaminhamentos sobre o que deve ser ensinado e não o que os alunos devem dominar ao final do ciclo de estudos, de forma a reconhecer em suas produção:

> • Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
> • Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto (BRASIL, 1998, p.21).

Em ambos os documentos, encontra-se a produção textual a partir dos gêneros[14] discursivos, no Brasil, e gêneros textuais, em Portugal, bem como a circulação destes textos, com níveis diversos de gradação, tanto no documento brasileiro, como no documento português, e enfatizam ainda a definição de interlocutor e finalidade

[14] Em função da menção aos gêneros textuais, retomamos a explicitação de Marcuschi (2002), pois usamos a expressão "gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2002, p.23).

dessa produção, tendo em vista que o professor não deve ser o único interlocutor da escrita do aluno, já esta serve a finalidades e propósitos definidos, portanto, atendendo também ao gênero e à esfera de circulação.

No que tange especificamente à produção textual escrita e aos processos de revisão e reescrita advindos desta, o referencial português PPEB apresenta orientações que retomam a "releitura e o aperfeiçoamento" como operações conscientes e indispensáveis para que se alcance bom nível de adequação textual e correção.

No Brasil, o documento determina, para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, a ênfase às condições de produção do texto, que verificadas durante o processo de revisão, correlaciona o atendimento às intenções primeiras da comunicação e deve ser realizada mobilizando-se os recursos linguísticos e comunicativos em prol deste objetivo. Já a consciência autônoma do processo de escrita leva os alunos a descobrirem-se e constituírem-se como produtores de texto e pelo processo de revisão, com o professor ou em coletivo, permite-se a compreensão clara do que se pretende dizer, reconhecendo a própria reorganização textual, distinção de ideias, procedendo à reorganização textual e à correção de possíveis erros.

Assim, no processo de revisão previsto pelos documentos brasileiros, encontra-se a refacção do texto, que se inicia pelo acompanhamento do professor: "mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade" (BRASIL, 1998, p.28).

Por outro lado, o documento português enfatiza a "indissociabilidade entre leitura e escrita" (REIS *et al.,* 2009, p.149), pois entende que é pela leitura ser possível reconhecer as características em textos de diferentes modelos textuais e propicia aos alunos oportunidades de ampliação de seu nível de leitura, maior sensibilidade às produções escritas próprias e à qualidade dos textos de outros autores, em condições adequadas:

> Através das actividades de leitura os alunos contactam com diferentes modelos textuais, em que podem reconhecer características e modos de configuração distintos; através das actividades de escrita apropriam-se de mecanismos e de saberes que lhes permitem ler melhor e ser mais sensíveis à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos (REIS *et al*., 2009, p.149).

Na escrita, o documento reforça a importância de se desenvolver as capacidades dos alunos para produções de textos do narrar, descrever, expor, explicar, comentar e argumentar, de forma integrada aos projetos de escrita, intrinsicamente voltado aos textos literários, para exploração de informação e o estudo escolar.

Para exemplificar esta seleção, destacamos as orientações do documento PPEB (2009) para o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), tendo como referenciais mínimos para o 7º ano atividades de expressão oral e escrita, em abordagens de sessões de 90 minutos: "três narrativas de autores portugueses; um conto tradicional; um texto dramático

de autor português; um conto de país de língua portuguesa; uma narrativa de autor estrangeiro; dois textos de literatura juvenil e poemas de subgêneros variados" (REIS *et al.*, 2009). Além desse aspecto, destacamos também a inclusão do estudo dos cantos de "Os Lusíadas" no documento curricular, como referenciais mínimos para o 9º ano.

No Brasil, os PCNEM forjam-se nas competências e habilidades a serem desenvolvidas e não apresentam listas de conteúdos, dada a "perspectiva dialógica de linguagem" assumida (BRASIL, 2000, p.22), mas destaca-se a necessidade de estudar obras e escolas literárias para a formação de leitores, pois é preciso que, no Ensino Médio, haja "especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos" (BRASIL, 2002, p.71), contudo, os documentos não apresentam quadros e delimitação de obras em determinações específicas para este ensino, tampouco neste documento há definições de conceitos como revisão e reescrita. Consideremos as diferenças cronológicas entre os documentos, uma vez que os documentos portugueses são mais recentes e no Brasil inicia-se uma discussão sobre uma possível delimitação de conteúdos comuns ao território nacional. Dessa forma, a experiência portuguesa poderá nos servir como parâmetro para refletir sobre essa construção.

Assim, optamos por relacionar os pontos já destacados entre os documentos brasileiros e portugueses em um quadro sinótico, visto que essa análise não se vincula às metas curriculares em específico, apenas visam apresentar um contraponto entre os documentos para o ensino de língua portuguesa em ambos os países, no âmbito das prescrições oficiais.

QUADRO 1: Aspectos sobre o ensino da escrita nos documentos curriculares oficiais de Brasil e Portugal

ASPECTOS DESTACADOS	BRASIL PCN	PORTUGAL PPEB/ Metas
Interlocutor	Professor (tom indicativo)	Professor (tom coercitivo)
Dimensão do ensino	08 anos (atualmente em 9 anos e 3 níveis de ensino)	09 anos (4 níveis e 2 metas reguladoras)
Princípio do ensino	Interacionista	Sociointeracionista
Ensino da língua	Dimensão social	Dimensão cultural, literária e linguística
Foco nos gêneros	Discursivos	Textuais (ênfase em textos literários)
Progressão dos conteúdos	Forma cíclica, em espiral	Organizados por eixos, em domínios de "currículo como um continuum" (2009, p.10)

ASPECTOS DESTACADOS	BRASIL PCN	PORTUGAL PPEB/ Metas
Produção escrita	Planejamento, escrita e revisão	Planificação, textualização e revisão "planejar, textualizar, revisar (corrigir) ou reformular" (2009, p.16)
Orientação para o ensino	Práticas de leitura, oralidade e escrita	Oralidade, leitura e escrita, educação literária, gramática
Ensino	Leitura e escrita convergentes, associadas e complementares	Leitura e escrita indissociáveis e interdependentes
Produção textual escrita	Vinculada às condições de produção	Vinculada à leitura. "Escrita criativa, em termos pessoais e criativos"; "escrever para construir e expressar conhecimentos" (PINTO, 2011, p.28).
Escrita	Aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997, p.48).	"resultado, dotado de significado e conforme a gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)" (REIS et al., 2009, p.16). "processo continuado, que exige múltiplas oportunidades wpara experimentar a produção de textos com um cunho pessoal, em função de diversas finalidades e de diferentes destinatários" (REIS et al., 2009, p.16).

ASPECTOS DESTACADOS	BRASIL PCN	PORTUGAL PPEB/ Metas
Revisão	Conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto (BRASIL, 1997, p.54). "uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto" (BRASIL, 1997, p.55).	A revisão tem como objectivo melhorar o texto, "aperfeiçoamento". Atividade que atravessa todo o processo de escrita e envolve operações de releitura, rescrita, expansão ou clarificação de idéias, apagamento de repetições, etc.". (REIS, 2009, p.127).
Reescrita	Parte do processo de revisão: "Revisão, refacção do texto", "refacção como um processo que está além da revisão do texto", pois "mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade" (BRASIL, 1998, p.28).	Etapa no processo de "Revisão, correção e reformulação do texto" (REIS et al., 2009,p.16).

Fonte: Os autores.

A partir desse levantamento, esforçamo-nos para agenciar alguns aspectos de aproximação e de distanciamento entre estes documentos oficiais vigentes, produzidos em décadas diversas, mas que comungam em proposições para o ensino da língua, no Brasil, no âmbito da Linguística Aplicada e, mais recentemente, na Didáctica da Língua, em Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos alguns pontos nodais dos documentos curriculares oficiais, destacando que, em nossa descrição, centramo-nos nas propostas curriculares para o ensino da escrita, nos documentos curriculares oficiais para a educação básica vigentes no Brasil e em Portugal. Destacamos que as proposições para o Ensino Médio nesses países não foram analisadas, em virtude da ausência de determinações específicas para a produção textual neste nível de ensino no Brasil e, também, da recente publicação do Programa e Metas Curriculares em Portugal para Ensino Secundário (2014) em fase de implementação escolar, o que dificultariam essa análise.

Por outro lado, as prescrições curriculares disponibilizadas pelos documentos portugueses nos permitem observar a valorização do ensino da língua nas dimensões cultural, literária e linguística, com ênfase aos textos literários, considerados completos por excelência para essas abordagens. A inclusão de Metas Curriculares, que tinham como objetivo verificar e orientar o trabalho pedagógico, apresenta algumas incoerências quanto ao documento curricular vigente, sobretudo quanto ao grau de complexidade dos gêneros elencados nos níveis de ensino, em contraste aos textos literários, que figuram nas metas por sua representatividade e são definidos por ano de escolaridade.

Outro fator preponderante centra-se na indissociabilidade no ensino de leitura e escrita e interdependência da oralidade nestes documentos. Com foco no ensino dos conteúdos, as metas apresentam como prioridade o ensino da gramática, sobrepondo-se à reflexão sobre o uso da língua e a produção textual associada ao uso de tecnologias – TIC preconizadas pelo documento oficial português. Estas se constituem como um currículo mínimo, em que se determina o que o aluno deve assimilar ao final de cada nível de ensino, constituindo-se como descritores de desempenho, vinculados aos objetivos. A ênfase no ensino da norma do português encontra respaldo nas discussões científicas sobre o ensino da língua em Portugal e no quadro europeu de referência.

No Brasil, as práticas de leitura e escrita centram-se na teoria dos gêneros discursivos, com foco nas competências. As produções textuais consideram o meio de circulação dos gêneros e ressaltam a mediação do professor no desenvolvimento da escrita. Contudo, em ambos os países, ainda encontram-se vinculadas a projetos temáticos, que por vezes descaracterizam tais produções de seu cunho efetivamente social. As etapas de revisão e reescrita são contempladas nas prescrições oficiais e destaca-se a recursividade, que não obedece ao plano linear da produção textual, porém, estes conceitos apresentam-se com encaminhamentos pedagógicos fragilizados e carecem de mais explicitações metodológicas. As atividades relativas à produção textual destacam as condições de produção (GERALDI, 1997) e a reformulação do texto tende à reflexão sobre a linguagem em uso, aliada à prática de análise linguística, de acordo com os pressupostos teóricos, mas apresenta-se com variações terminológicas e indefinições conceituais. No que se refere ao cunho literário, o documento reforça que a leitura e

a escrita são atividades complementares, porém, o tratamento dispensado ao estudo literário não oferece destaque frente aos outros gêneros.

Cientes de que a abrangência deste estudo, de forma mais sistemática, precederia à análise da prática pedagógica e de manuais escolares, limitamo-nos a conferir as implicações dessas prescrições, no que tange às concepções de ensino de língua e de escrita com foco na produção textual veiculadas pelos documentos oficiais, levando-se em conta que essas orientações ao professor, principal interlocutor dessas propostas, devem ser claras e consistentes, pois a ele cabe operar as mudanças pretendidas.

REFERÊNCIAS

ANGELO, G. L. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI. I. ; FIAD, R.S. (Orgs.). *Ensino de língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: EDUFMG, 2012, p. 106-120.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais:* língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: 2000.

BRASIL/SEMTEC. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. Ministério da Educação e Ciência. *Metas Curriculares para ao Ensino Básico*. Lisboa: MEC, 2012.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. Ministério da Educação e Ciência. *Programa e Metas Curriculares- Ensino Secundário*. Lisboa: MEC, 2014.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Tapa Blanda, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS. 1º, 2008. Lisboa, Anais... Lisboa: Universidade Aberta/Ministério da Educação de Portugal, 2008. [Também em DVD: *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.* Comissário: Carlos Reis. Lisboa: Universidade Aberta, 2008].

DE PIETRI, E. *O discurso da mudança do ensino de língua materna no processo de constituição da lingüística brasileira*. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIAD. R. S. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI. I.; FIAD, R.S. (Orgs.). *Ensino de língua:* das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: EDUFMG, 2012, p.106-120.

_____. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 4, p. 91-97, 1991.

GERALDI , J.W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes: 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In*:* _____.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos.* v. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p.3-30.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *Gêneros Textuais e Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Nacional do Ensino Básico* – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001.

PEREIRA, L. A.; CARDOSO, I.; ; GRAÇA, L. For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. L1 – Educational studies in language and literature, Dordrecht, v. 9, n. 4, p. 87-123, 2009.

PINTO, M. *Programas de Português do Ensino Básico*. 2º ciclo. Lisboa: Editora ASA, 2011.

PISA. Disponível online em**:** http://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-portugueses-mostram-como-em-pouco-tempo-e-possivel-melhorar-diz-ocde-1614825>. Acesso em: 23 jun. 2014.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. Disponível online para consulta em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt. Acesso em: 23 jun. 2014.

PNEP. Disponível online em: http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=10. Acesso em: 23 jun.2014.

REIS, C. C.; DIAS, A. P.; CABRAL, A. T. C.; SILVA, E.; VIEGAS, F.; BASTOS, G.; PINTO, M. O. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2009.

SOUZA, M. L. F.; MESSIAS, C. Programas de Português do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil: Orientações Teóricas. In: Português: Investigação e Ensino. *EXEDRA*; revista cientifica. Dez/2012. p. 421-479; Escola Superior do Instituto Politécnico de Coimbra, ISSN 16469526. Disponível online em: http://issuu.com/exedrajournal/docs/final-portugues-exedra2012finalmente. Acesso em: 21 mar.2014.

Recebido em 01/02/2015
Aprovado em 08/04/2015