

**A escrita na ordem do dia: abordagens teóricas
para o ensino e aprendizagem da escrita¹**

*L'écriture à l'ordre du jour: approches théoriques
de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture*

Roseane Batista Feitosa NICOLAU²

Resumo

Trabalhos apresentados em revistas científicas e em livros, no Brasil e na Europa, atestam a preocupação de que alunos concluem sua formação básica apresentando dificuldades no domínio da escrita (CARVALHO, 2012; FARACO, 2014). Esses mesmos trabalhos trazem caminhos e apontam direcionamentos, a partir das teorias sociocognitivistas e sociointeracionistas, na tentativa de superar ou mesmo, minimizar essa constatação preocupante. Em face a tal situação, pretende-se expor alguns desses encaminhamentos que se voltam para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem da escrita, como uma tentativa de resolução de problemas (SCARDAMALIA e BEREITER, 1982), não perdendo de vista o contexto sociocomunicativo (CAMPS, 2005). Destaca-se que as propostas expostas, voltam-se para o ensino da escrita na Educação Básica, como objeto de ensino e aprendizagem, e se dirigem a professores e profissionais que buscam formas de melhorar as atividades de produção escrita em suas aulas.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da escrita. Teorias sociocognitivistas. Teorias sociointeracionistas. Educação Básica.

Résumé

Les travaux présentés dans des revues scientifiques et des livres au Brésil et en Europe témoignent de la préoccupation que les élèves achèvent leur éducation de base présentant des difficultés dans le domaine de l'écriture (CARVALHO, 2012; FARACO, 2014). Ces mêmes travaux amènent des chemins et des directions ponctuelles, basés sur des théories socio-cognitives et socio-interactionnistes, dans une tentative de surmonter, voire de minimiser, ce constat inquiétant. Compte tenu de cette situation, nous avons l'intention d'exposer certaines de ces références qui se concentrent sur le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour l'écriture, comme une tentative de résoudre des problèmes (SCARDAMALIA et BEREITER, 1982), sans perdre de vue le

¹ Artigo produzido durante realização de Pós-doutoramento, no Centro de Educação da Universidade do Minho/Portugal.

² Pós-doutoranda do Centro de Educação, da Universidade do Minho/Braga/PT. Professora do Curso de Licenciatura em Letras (*Campus IV/UFPB*), do Mestrado Profissional em Letras - MPLE (*Campus I/UFPB*) e do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (*Campus IV/UFPB*).
E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com

contexte socio-communicatif. (CAMPS, 2005). Il convient de noter que les propositions présentées se tournent vers l'enseignement de l'écriture dans l'éducation de base, en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, et s'adressent aux enseignants et aux professionnels à la recherche de moyens d'améliorer les activités de production écrite dans leurs classes.

Mots-clés: Enseignement et apprentissage de l'écriture. Théories sociocognitivistes. Théories socio-interactionnistes. Éducation de base.

Introdução

Sabe-se que a capacidade humana de armazenar e se apropriar de informações, de conhecimentos, bem como, de geri-los para transformá-los e expô-los com uma visão autônoma é facultada pela função cognitiva. A compreensão desta capacidade humana pelo professor, pode ser usada no ensino e aprendizagem da escrita; pois, com aponta Vygotski (1991), esta é resultado da internalização de instrumentos sócio-culturais por meio da interação social.

No contexto da escola, há a necessita da participação conjunta daqueles que aprendem, com aquele que ensina, para a efetivação dessa aprendizagem. Seguindo tal linha de pensamento, estudos realizados no domínio da ciência sociocognitiva e sociointeracionista vêm tentando ressignificar o ensino e a aprendizagem da escrita, destacando, nesse processo, a importância da interação no próprio contexto de elaboração textual, até às interações extraclases que também favorecem na formação do ser humano com um ser cidadão.

Neste artigo, de início, será feita uma breve explanação da escrita antes dos estudos sociocognitivistas e sociointeracionistas, que serão, logo em seguida, também tratados. Na abordagem que se fez sobre os estudos cognitivistas e sociocognitivistas, teve-se como referencial as obras de Kato (1993), Camps (2005); Carvalho (2011), entre outros que se voltam para a escrita no contexto escolar; bem como os estudos discursivos e sociointeracionistas, centrados na produção textual em sala de aula, como base as ideias de Geraldi (1885), Brait (1993) e as propostas do grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), dentre outros não menos importantes.

A visão da escrita antes da concepção de letramento e de linguística textual

Olhando para a história do ensino e da aprendizagem da escrita, a atenção a este ensino ficou muito tempo circunscrita à primeira fase de escolarização, quando se aprende a ler e escrever as primeiras palavras³. A partir da perspectiva do letramento, ampliou-se a atenção à escrita e à leitura quando se começou a considerar a dimensão social, uma vez que não se aprende a ler e escrever por aprender, mas para se inserir e interagir em contextos mais complexos de comunicação e que demandam uma capacidade cognitiva maior.

A isto, acrescenta-se também a visão de que a escrita e a fala foram vistos durante muito tempo como códigos distintos. Escrever, bem como ler, correspondia a aprender uma língua estrangeira e a escrita deveria ser o retrato da língua padrão; assim, precisa-se aprender a língua padrão, por meio de exercícios gramaticais, para realizar o exercício da escrita (KATO, 1993). Esta visão cai por terra, a partir da constatação de que a fala e a escrita fazem parte de um único sistema linguístico e que os diversos gêneros, orais e escritos, fazem parte de um contínuo, uns mais próximos da modalidade falada da língua, outros mais próximos da modalidade escrita (KOCH & OESTERREICHER, 2007; MARCUSCHI, 2008), em função de uma das situações sociocomunicativas nas quais os gêneros se inserem.

A partir dessas contribuições, passou-se a considerar que a leitura, a oralidade e a escrita, bem como as reflexões metalinguísticas, que devem advir dessas práticas, são caminhos para o aluno crescer tanto cognitivamente, quanto em sua capacidade crítica. Destaca-se também aqui as contribuições linguísticas de tendência funcionalista e inclusão da Pragmática, que apontam para o estudo das atividades de escrita como ações determinadas por um planejamento que pode ser acompanhado.

Para tanto é necessário um ensino que conduza a isso e, antes disto, necessita-se da compreensão de processos sócio cognitivos implicados no processo de escrita da parte do professor, para que este possa conduzir seus alunos a saberem fazer uso da escrita para agir criticamente e se integrarem socialmente.

³ Essas teorias, dentre elas a da Aquisição da linguagem, deram excelentes contribuições para explicar e amenizar problemas de aprendizagem.

A produção escrita com base nos estudos da Psicologia Cognitiva

O ensino da escrita requer de quem o realiza, normalmente o professor de língua, conhecimento do processo cognitivo exercitado no momento de produção escrita, de como esse processo pode ser orientado para se aprender a escrever melhor. As aulas de língua portuguesa devem abrir espaços para a construção de uma consciência sobre o que é escrever, o que se realiza cognitivamente no ato da escrita e sua importância como ação social. Portanto, dada esta importância, uma breve explanação apresenta-se a seguir sobre teorias que tratam deste processo.

Para se aprender a escrever no contexto escolar é preciso que sejam dados direcionamentos da parte do professor, que, por sua vez, para ensinar seus alunos, deve ele próprio entender esse processo de desenvolvimento da escrita, um conhecimento a nível metacognitivo, que corresponde a controle consciente do saber ou do comportamento a nível cognitivo (Kato, 1993), buscando maneiras de ensinar seu aluno a resolver esse problema. Sem deixar de considerar também o estágio de maturação do aluno e de promover um contexto de aprendizagem interativa, em que a escrita faça parte deste contexto de forma natural, como uma ferramenta para a interação e comunicação; desta forma, a aprendizagem da escrita em contexto escolar será facilitada.

A escrita como processo de resolução de problema

Nas últimas décadas do século XX, pesquisas na área da Psicolinguística voltaram-se para o processo de produção escrita e trouxeram significativas contribuições para o entendimento desse processo, com encaminhamentos voltados para o ensino da escrita.

Como atesta Camps (2005, p 15):

No contexto anglo-saxónico, os estudos sobre a expressão escrita desencadearam uma mudança decisiva no ensino da redacção, de tal modo que o texto deixou de ser o objetivo do ensino dando lugar ao processo. A ênfase recaiu no ensino das estratégias de resolução de problemas de composição e na capacidade dos aprendentes para elevar a cabo um controle adequado do processo de produção textual.

Destaca-se que foram propostos e reelaborados modelos a partir destas pesquisas, contribuindo para que a escrita passa a ser vista como um processo e que o conhecimento desse processo, da parte de quem ensina e de quem escreve, pode favorecer na sua produção. É sobre essas novas visões que se trata a seguir.

Um texto escrito é visto, pelos modelos cognitivistas que abordam a escrita, como resultante de um processo de resolução de problema que visa a um determinado objetivo, com várias etapas para alcançá-lo. A partir desta visão, “O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo” (BARBEIRO, 2001, p. 65).

Estes modelos cognitivistas, dentre eles o de Hayes e Flower⁴ veem esse processo da escrita com toda a sua complexidade quando destacam a rede de interrelações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente realizar e que não ocorre de forma sequenciais, mas de modo recursivo. (CAMPS, 2005; CARVALHO, 2011).

Estes contributos estão sendo significativos para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da escrita e podem auxiliar o professor na tarefa de ensinar a escrever. O modelo de Hayes e Flower, apesar de ser considerado um marco para a visão da escrita como um processo, restringe-se a aspectos cognitivos e, por isso, mereceram revisão de seus próprios autores e de estudiosos de outras áreas, sociocognitivistas e sociointeracionistas⁵.

Dessa forma, apresenta-se aqui o modelo de Flower e Hayes, por meio de Kato (1993), e outras propostas que consideram o texto com resultado de um processo cognitivo e partem destas visões dando acréscimos significativos.

No seu modelo, Flower e Hayes, calcadas a partir da análise de protocolos verbais de escreventes proficientes, afirmam que o texto escrito resulta de um conjunto de processos mentais. Estes processos mentais apresentam uma organização hierárquica e são monitorados por quem escreve (determinado como *Monitor*). Destacamos que o professor pode exercer esse papel quando intervém no processo. Esta monitoração do

⁴ Modelo que aqui será explanado e que institucionalizou termos e conceitos no contexto de produção e análise da escrita (planificação, redação e revisão) e se tornou referência na didática do ensino da escrita em Portugal e Brasil.

⁵ Algumas destas revisões serão apresentadas aqui, após a explanação do modelo de Flower e Hayes.

processo de escrita vai ocorrendo na passagem de um subprocesso a outro, de forma coordenada e integrando, em um trabalho recursivo, três domínios denominados de *Contexto da tarefa*, *Memória de longo prazo* e *Processo de escrita*, que é apresentado em três etapas: *planejamento*, *redação(tradução)* e *revisão*. Cada etapa deste processo corresponde a um fluxograma detalhado e complicado de ações cognitivas (KATO, 1993), mas possível de ser compreendido por meio do esquema traçado pelos autores e que aqui será explicado a partir da apresentação feita por Kato (1993).

De imediato, identifica-se que este modelo de Flower e Hayes se apresenta dividido em como já foi dito em três partes: O *Contexto da tarefa*, a *Memória de longo prazo*, e o *Processo de escrita*. O *Contexto da Tarefa* corresponde a tudo que é externo ao escrito e que pode influenciá-lo em qualquer momento da elaboração do texto. Como atesta Carvalho (2011, p.89) quando diz que o *Contexto da tarefa* “engloba (...) aspectos relativos ao tema, ao objetivo, ao destinatário, no entendimento da escrita como um ato retórico e não como construção de um artefato” e a *Memória de longo prazo* seria de onde se retira o conhecimento do tema, do receptor, e de planos de escrita e que devem ser adaptados ao contexto da tarefa (CARVALHO, 2011). Por fim, o *Processo de escrita* que corresponde a três etapas, a saber: *Planejamento*, *Redação* e *Revisão*.

O *Planejamento*, maioritariamente, é um plano mental, do qual se extrai a informação da memória, seleciona-se o que é mais relevante, e onde se organiza esse material para elaborar o texto; inclui três componentes: *Geração*, *Organização* e *Estabelecimento de objetivo*.

A função do componente *Geração* é extrair as informações da memória em conformidade com o contexto da tarefa, ou seja, o que vai ser tratado no texto, quem será o leitor, qual o motivo para a elaboração do texto. Destaca-se ainda, no componente *Geração*, que: “A informação extraída é avaliada na memória operacional, que vai determinar se ela vai ou não ser utilizada. Se não for útil, busca-se mais informações e repete-se o processo” (KATO, 1993. p.87-88). Essa busca de informações realiza-se, em média, três vezes.

A função da *Organização* consiste em selecionar o material mais relevante, colhido pela *Geração*, para organizá-lo em um plano textual, que pode ser em forma de tópico. Este plano “pode seguir uma tendência temporal (primeiro eu digo A e, depois,

B), ou uma tendência hierárquica (sob A eu vou discutir B e C), ou ainda uma tendência mista” (KATO, 1993, p. 88).

A função do *Estabelecimento de metas* assemelha-se à do *Monitor* e revela a preocupação do escritor com o leitor ou, ainda, checar se há necessidade de alguma informação adicional para ligar duas já existentes (KATO, 1993, p.88).

Após estas etapas do *Planejamento*, segue-se a tradução, ou seja, a redação do texto. A *Redação* é a passagem do texto do plano mental para o papel. Por fim, a *Revisão* que, conforme este modelo, corresponde ao momento de “examinar o material que o redator produziu sob forma de texto, procurando analisá-lo em termos de: a) falhas de convenção de escrita, b) imprecisão de significado; c) acessibilidade para o leitor; d) aceitabilidade pelo leitor” (KATO, 1993, p.89), após este exame, pode-se realizar as transformações que se fizerem necessárias.

Este modelo cognitivo sofreu alteração dos próprios autores que a elaboraram, reconfigurando-se numa perspectiva sociocognitiva. Como explica Carvalho (2005, p.92): “Nesse modelo, a dimensão contextual é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, que sofre, por sua vez, a influência do contexto social em que ele se encontra inserido. O ato da escrita é resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social num processo que conduz à construção de um significado negociado”.

A partir desta visão, a noção de contexto passa a ser um lugar central no estudo do processo da escrita, no quadro teórico das correntes que colocam em destaque a dimensão social da comunicação, conjuntamente com as etapas de elaboração da escrita vistas pelos cognitivistas.

Novas propostas a partir do modelo de Flower e Hayes e de Flower

Com base nas considerações de Flower e Hayes, aqui apresentadas por Kato (1993) e Carvalho (2005, 2011) surgiram alguns modelos para o processo de desenvolvimento da escrita com referenciais conceptuais por vezes diferentes, mas que cada um, a seu modo, procura contribuir para que a escrita se realize de forma autônoma e com proficiência, sendo essas contribuições também significativas para o contexto do ensino da escrita. As contribuições fundamentais centram-se em três linhas, conforme Camps (2005), a saber: a que amplia o conhecimento dos processos envolvidos na produção escrita num visão sociocognitivista; a que se volta para o estudo do texto e

suas funções no processo de escrita, numa visão sóciointeracionista; e a que se centra na interação verbal no momento aprendizado da escrita, as quais serão tratadas a seguir.

Ampliação da visão dos processos envolvidos na produção escrita

Dentre os muitos estudos que partem no processo de escrita apresentado por Hayes e Hayes, destacamos neste capítulo, os estudos de Bereiter e Scardamalia (1887 *apud* CARVALHO, 2011), bem com os trabalhos de pesquisas acadêmicas desenvolvidos no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho/Portugal, que se voltam para o modo como os escreventes planejam seus textos e, também, o revisam. Desse modo, tornou-se possível evidenciar a diferença entre uma escrita em desenvolvimento e uma escrita madura.

Bereiter e Scardamalia (1887 *apud* CARVALHO, 2011) estabelecem dois modelos de escrita, que se diferenciam pelas estratégias cognitivas e que se usa em cada um deles, a saber: *explicitação do conhecimento* e *transformação do conhecimento*.

Constituindo-se em modelo mais simples, na *explicitação do conhecimento* observa-se os escreventes com menor capacidade de se expressar de forma escrita, que se resume à exposição das ideias, num fluxo automático, tudo que sabe sobre determinado conteúdo, segundo um determinado padrão composicional, sem nenhum movimento recursivo e desconsiderando o destinatário naquilo que ele necessita e queira saber (CARVALHO, 2011).

O outro modelo, de *transformação do conhecimento*, é visto como mais complexo, de uma escrita madura, cujo conteúdo surge de um processo de resolução de problemas “em que se assiste à interação entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objetivos do texto que está a ser produzido”. (CARVALHO, 2011, p.90).

O escritor põe esses dois espaços (do conteúdo e do retórico) em relação, no processo de escrita, sendo o espaço do retórico, o que faz com que a linguagem escrita seja um instrumento de construção do pensamento, devendo ser este espaço o que deve ser trabalhado na escola (CAMPS, 1993; 2005).

Se isso não for considerado, ou seja, se a representação retórica não for devidamente trabalhada, o escrevente não elabora a dimensão dos conteúdos, limitando-se apenas a recuperá-los da memória.

Destaca-se neste processo a função da *Geração*, presente no esquema de Hayes e Flower, que corresponde, em suma: ao que vai ser tratado no texto, quem será o leitor, qual o motivo para a elaboração do texto. Sem isso, o escrevente apenas lança no papel o que recuperou da memória, o que lembra, o que ouviu falar, o que leu e, assim, reproduz esses aspectos, como exposto por Scardamalia e Bereiter (1992), num mero processo de “dizer o conhecimento”.

Corroborando com esta ideia, Geraldi (1985, p.113,128), afirma que, no exercício da escrita, o escrevente, no caso o aluno, ao escrever na escola, não deve ficar limitado a reproduzir ideias alheias, o ideal seria que ele fosse o “sujeito autor de seus textos”. Para isso, ele precisa voltar-se para a sua própria experiência e dela falar como ponto de partida, que depois poderá ser ampliado com visões alheias, trabalhando estas visões linguisticamente.

O gênero, redação escolar, pode ser considerado, em muitas situações, como um exemplo desse “dizer o conhecimento” no qual se trabalha a forma da exposição escrita, sua materialidade e o que deve ser exposto. A escrita neste gênero pode ser resumida, muitas vezes, a uma atividade escrita de identificação, reconhecimento e exposição do que foi lido. Desconsidera-se, no ensino da escrita, a capacidade de se planejar e se revisar o texto, de compreender e agir nas limitações textuais dos alunos, de se alcançar uma escrita significativa, resultante de estratégias conscientes ou metacognitivas, de um escritor que sabe planejar e agir para alcançar um texto maduro.

Esses modelos, aqui em descrição, se compreendidos podem favorecer as atividades de escrita, guiadas pelos professores e, podem vir, também, a ajudar os alunos a uma progressiva automatização do processo de escrita que resulta em textos maduros, no qual houve a “transformação do conhecimento”.

Conforme Carvalho (2003, p.11), assenta-se a partir de uma tomada de consciência de que a escrita é altamente valorizada nos contextos sociais e profissionais, e se constitui em um fator de avaliação da eficácia escolar. Neste contexto, surgem, de forma significativa, investigações sobre a escrita na área de didática de ensino de línguas, em Portugal. Destaca-se aqui os trabalhos desenvolvidos sobre a escrita enquanto objeto de ensino-aprendizagem e, também, sobre o processo de ensino e

aprendizagem da escrita, de Carvalho (1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2012), Barbeiro (2001, 2003), do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e do Instituto Politécnico de Leiria, respectivamente, que aqui serão tratados em forma de apresentação.

No que se refere ao embasamento teórico dos trabalhos desenvolvidos por Carvalho e Barbeiro ressalta-se, primeiramente, a visão de que “escrever constitui uma tarefa de resolução de problema, consubstanciando um processo complexo no âmbito do qual diferentes componentes (planificação, redação e revisão) se articulam recursivamente tendo em vista a consecução dos objetivos que se pretende atingir.” (CARVALHO, 2012, p. 188), depois, a dimensão do contexto, que corresponde a “factores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que incluem na construção e reconstrução do significado desse enunciado” (BARBEIRO, 2003, p. 20). No quadro deste contexto encontra-se a *situação* (realidade que substancia a produção textual, em que se realiza esta tarefa e as características do interlocutor do texto), a *comunidade discursiva* (que leva ao sentido e à interpretação dos textos), e a *esfera de atividade humana* (lugar onde surgem os gêneros, como instrumentos de mediação sócio-cultural e transmissão de conhecimento) (CAMPS, 2005; CARVALHO, 2012). Esta perspectiva sociocognitiva fundamenta o contributo da escrita para a construção do conhecimento (CARVALHO E BARBEIRO, 2013) e, por fim, nas intervenções desenvolvidas “o papel desempenhado pela escrita no processo de aquisição e, também, de elaboração e de expressão do conhecimento” como um fator determinante da qualidade da aprendizagem. (CARVALHO, 2012, p.191).

Carvalho (1999) destaca, em tese de doutoramento, estratégias apontadas por Bereiter e Scardamalia (1987), voltadas para desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação: a *concretização de objetivos* e a *facilitação do procedimento*, na busca de uma adequação textual à situação comunicativa, buscando sobre se essa prática pode promover a evolução de uma escrita de *explicitação do conhecimento*, para uma escrita de *transformação do conhecimento*, no contexto escolar.

Tratando sobre essas estratégias, pode-se dizer que a *concretização de objetivos* consiste em tornar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização. A outra estratégia, *facilitação do procedimento*, consiste na introdução, de forma rotineira, de um mecanismo regulador que permite ao escrevente

realizar tarefas que, normalmente, não se enquadra no seu comportamento habitual. (CARVALHO, 1999).

Carvalho (1999) aponta ainda em sua tese, que, por meio dessas estratégias pode-se alcançar como resultado, uma capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação, além de maior desenvolvimento cognitivo, que permita ao sujeito ter em consideração, realidades ausentes e, por outro, a automatização de mais dimensões do processo de escrita. Entretanto, além dessa atenção ao processo de forma prática, deve-se dar atenção às diferenças no tipo de texto, contexto e propósito comunicativo para a escrita em sala de aula.

Ver a escrita no seu processo é importante, mas a esta visão precisa ser acrescentada outra, a de escrita como um texto moldado pelo contexto sociocomunicativo. Desta forma, inclui-se neste processo os aspectos sociais que envolvem o escrito e passa-se a buscar na produção escrita o seu propósito comunicativo. Nessa visão, da aprendizagem da escrita, os alunos assimilam as características linguísticas de diferentes tipos de texto que circularam socialmente para, assim, serem capazes de reproduzi-los apropriadamente, atendendo a propósitos específicos, e interagindo a partir dos textos que produzem.

A interação verbal e gêneros discursivos/textuais: contributos para o aprendizado da escrita como processo

A sala de aula deve ser vista como um lugar privilegiado para situações da interação social e colaborativa que podem vir a resultar em um aprendizado significativo para a formação educacional e cidadã dos alunos. Partido dessa visão, diversas pesquisas veem sendo desenvolvidas no contexto de interação na sala de aula, no Brasil e na Europa, sob a perspectiva da língua como um meio de ação e interação social.

A título de conhecimento, apresenta-se aqui, inicialmente, as ideias basilares desta visão e, em seguida, algumas pesquisas apontadas em textos, por Camps (1993) e por Nicolau (2018) que tratam das formas de interação do professor com seus alunos e dos alunos com seus pares, no momento de ensino e aprendizagem da escrita, e que podem vir a favorecer na etapa de planejamento e revisão da escrita, vistas como momentos ainda pouco trabalhados no contexto da sala de aula.

Ideias basilares para o ensino da escrita numa visão sócio-interacional

A partir de conceitos que circularam por meio de Bakhtin e seu Círculo (1999, 2000), dentre eles, dialogismo, interação e gêneros discursivos, deu-se início a um trabalho no contexto de ensino e aprendizagem da língua com o imbricamento do linguístico com o discursivo, ou seja, passou-se a considerar a linguagem como um atividade de sujeitos inscritos em contextos sócio-históricos.

Na visão de Bakhtin e seu Círculo, o discurso é uma construção coletiva de uma realidade interativa. A interação faz parte de toda atividade de linguagem, estabelecendo efeitos de sentido dentro do processo de comunicação que vai além do linguístico. Segundo Brait (1993, p.194) a interação “é um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas”. As interações podem ser interpretadas, observando, não apenas o que está sendo dito, mas também as formas e maneiras de dizer, o que permite revelar e evidenciar a interação.

Diferentemente da visão puramente cognitivista, que se volta para o sujeito, mas não menos importante, observa-se, na visão sociointeracionista, o objetivo traçado, as marcas, a intencionalidade, os efeitos de sentido constitutivos e instaurados pelo sujeito no texto. Estes elementos podem ser trabalhados sócio-cognitivamente, em sala de aula, no momento da produção escrita.

Mas para que o texto possa se constituir, é necessário entender que a linguagem tanto a sua forma oral ou escrita, é vista como resultado de um processo dialógico: “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas” (TODOROV, 1981, p.157). É na visão de discurso como um processo dialógico que se forma a concepção de linguagem como uma atividade interativa, e o texto como uma estrutura inacabada, sempre em formação para quem escreve e para quem lê.

Para Bakhtin (2000), qualquer enunciado está ligado a uma situação material concreta, bem como a uma esfera mais ampla que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade linguística. Cada esfera elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que foram transmitidos sócio-historicamente, o que corresponde aos

gêneros do discurso que circulam socialmente. Ignorar a existência desses enunciados e suas particularidades, na visão bakhtiniana, será uma forma de enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida.

A visão de que os gêneros fazem parte da nossa realidade linguístico-sócio-discursiva foi transposta para o ensino de língua, no contexto da educação brasileira e de outros países, por permitir um maior contato com a diversidade de texto que circulam socialmente. Entretanto, esta transposição dos gêneros como objeto de estudo no lugar dos tipos de composição (narração, descrição, exposição, argumentação etc.) exige determinados cuidados, dentre eles, no caso específico do ensino da escrita, observação e acompanhamento do aluno no processo de elaboração dos gêneros, que devem ser pensados em função da maturidade do aluno, das suas habilidades linguísticas e do contexto social no qual ele está inserido.

Pensando no ensino da escrita a partir dos gêneros discursivos/textuais e tendo com suporte teórico as ideias vygotkianas, Schneuwly, Noverraz e Doz (2004) propõem que se trabalhe os gêneros de forma espiral, considerando o grau de dificuldade dos gêneros, a maturidade do aluno e o que se pretende desenvolver, que pode se dar por meio de projetos com sequências didáticas.

O projeto com sequências didáticas consiste em um modelo, resultantes de pesquisas sobre a aquisição da língua escrita, que, de forma prática, seria um trabalho sistemático, a partir de conjunto de atividades planejadas e organizadas, em torno de um gênero textual oral ou escrito, buscando alcançar determinado objetivo. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Evidencia-se que, na visão sociointeracionista, o escrevente em aprendizagem deve entrar em contato com os diferentes gêneros e os produzir, considerando os seus propósitos comunicativos e possíveis interlocutores destes gêneros, o que exige estratégias diversificadas, que ele apreenderá a usar na aplicação do modelo da sequência didática. Por exemplo: ao produzir um conto, o escrevente usa de uma carga maior de criatividade e de liberdade de escrita; já em um artigo de opinião, o escrevente expõe posicionamentos, muitas vezes expressos de forma até implícitas.

Neste modelo considera-se também a necessidade de o aluno se distanciar do próprio texto, no momento de revisão, e, depois, voltar a ele. Dessa forma, o aluno pode intervir cognitivamente no texto, observando a sua própria escrita e percebendo que ela é um processo que pode ser trabalhada e alterada quando necessário.

Atrelada a esta visão está também a de que o aluno é um produtor de textos e que cabe aos **seus** pares, ao professor e até à comunidade escolar, acompanhá-los nesta prática. Assim, faz-se necessário que o aluno aprenda que, quando for escrever, deve ter em mente para quem ele vai escrever, qual a finalidade do seu texto, qual o gênero mais indicado para atingir sua finalidade e como produzir esse gênero. Consequentemente, texto a ser produzido passa a ser visto como um processo a ser realizado sócio-cognitivamente.

Contribuições de pesquisas com formas de interação no ensino e aprendizagem da escrita

Camps (1993), pesquisadora espanhola, sintetiza algumas contribuições (GRAVES, 1983, CALKINS, 1986, FREEDMAN e KATZ, 1987) resultantes de diferentes pesquisas desenvolvidas que estudam o ensino da escrita em contexto escolar na perspectiva sociocognitivista, e que podem servir para orientar o professor o processo de interação, no momento da produção escrita, quando se considera a escrita como um processo. Em suma, seguem algumas observações apontadas por Camps (1993) desses estudos, que merecem aqui ser citadas:

a) O professor deve deixar os alunos falarem e os escutar; pois, assim, os alunos aprendem a descobrir suas próprias ideias e aprendem a expressá-las verbalmente;

b) O professor não deve resolver diretamente os problemas dos alunos, mas eles mesmos são quem devem descobri-los ao falar sobre seus escritos, e, assim, aprendem a considerá-los como objetos de reflexão e a resolvê-los sozinhos, tornando-se leitores críticos de seus próprios textos; e

c) Os tópicos da conversa e seu controle dependem não apenas do professor, mas dos alunos que devem introduzir tópicos e fazer perguntas. O papel do professor é ser guia e mediador, organizando e redirecionando a conversa. Ele pode ainda, coletar ideias e introduzi-las no diálogo como estímulo à reflexão. As perguntas do professor devem sempre levar a respostas reflexivas dos alunos.

No que tange ao momento de revisão, Camps (1993) apresenta, nas pesquisas realizadas por Gere e Stevens (1985), a metodologia de revisão dos escritos por pares, afirmando o caráter positivo desta ação, quando aponta-se que a revisão, realizada desta

maneira, permite aos alunos terem a resposta imediata de potenciais leitores (seus pares) que não atuam como avaliadores, como ocorre quando o professor é o leitor do texto.

A própria visão de texto como algo a ser compartilhado, a ser comunicado, favorece a reflexão em termos de ideias e elaboração no momento de revisão. Mesmo que o colega, que vê o texto escrito, tenha pouca experiência, isto ainda pode ser um elemento favorável no desenvolvimento do processo de produção escrita. Assim, a escrita não resulta do que se leu sobre o assunto, do que foi ditado pelo professor ou, ainda, pelo livro didático, mas por um acompanhamento, por vezes demorado, numa perspectiva longitudinal de elaboração linguística e discursiva, do qual o aluno também deve ter consciência por meio da preparação do professor (CARVALHO, 2003).

Acrescenta-se, ainda neste item, também de forma sumarizada, outras pesquisas realizadas no Brasil (RUIZ, 2001; GUEDES, 2009 e MENEGASSI, 2001, 2007 *apud* Nicolau, 2018), que buscam, por meio da interação verbal do professor com o aluno, favorecer o ensino e a aprendizagem da escrita de forma processual e interativa. As propostas apontadas nestas pesquisas têm como base a conversa do professor com o aluno por meio de bilhetes orientadores na aprendizagem da escrita, nos quais são postos em prática processos e procedimentos de construção textual, bem como processos cognitivos, aprendidos implicitamente.

Ressalta-se que a escolha de expor as pesquisas desses autores, em detrimento de outros, deu-se porque todos tratam, em certa medida, das etapas da escrita, voltando-se para a reescrita, considerada como etapa crítica para o professor, mas que, dentro de uma proposta sociointeracionista em sala de aula, podem ajudá-los nesta tarefa. São elas:

a) *Correção textual interativa*, proposta por Rui, que consiste em indicar, sugerir por meio de bilhetes aos alunos em suas produções, o que eles precisam trabalhar no seu texto. O professor realiza habilidades de interação com o aluno, no sentido de levá-lo a uma escrita mais adequada, significativa e com autonomia, levando-o a saber trabalhar o seu próprio texto e exercitar uma visão crítica para com a sua própria escrita;

b) *Reconstrução da discursividade da escrita*, apresentada por Guedes, em que deve ser apresentado o desafio ao aluno de olhar para o próprio texto e de realizar uma avaliação da sua escrita, fazendo prováveis e necessárias rescritas para alcançar a construção de textos consistentes; e

c) Operações linguísticas para a reescrita, expostas por Menegassi, se dão por meio de bilhetes/comentários com sugestões de operações linguísticas de adição, subtração, substituição, deslocamento.

Todos estes métodos são vistos como momento de interação, de parceria, que podem vir a contribuir para o ensino e a aprendizagem da escrita, no qual o texto é o espaço do diálogo, de reflexão e de análise linguística do aluno e do professor, conjuntamente.

Essas novas formas de tratar o texto e a escrita vêm atender a uma necessidade de renovação dos métodos de ensino de língua, na busca de alternativas que possibilitem a formação de escreventes nos espaços pedagógicos, vêm, também, abrir caminhos para que aspectos discursivos sejam considerados (CAMPS, 1993), no contexto da produção escrita. Entretanto, não se pode deixar de considerar que a escrita é um processo que se realiza em etapas, que precisa de atenção e de atividades articuladas para este fim, inseridas em situações que as motivem.

Destaca-se aqui que essas contribuições dadas são caminhos, mas que cada professor, na sua realidade, deve buscar meios para que a produção escrita seja um exercício de resolução de problemas, no qual o aluno veja a importância da escrita e de aprender a sistematizar seus conhecimentos ao se depararem com a tarefa de produzir um texto. Isso é o mais relevante para o sucesso da aprendizagem, do que o simples conhecimento de estratégias e critérios solicitados e aplicados. Só assim, os alunos deixarão de ser meros reprodutores de conhecimentos e passarão a construir o seu conhecimento, tendo escrita como uma ferramenta.

Embora existam visões diferentes, uma pedagogia abrangente da escrita (CARVALHO, 2011) pode integrar diversas abordagens harmonicamente; mas não se pode esquecer que a escrita é uma prática social, que precisa também ter sentido no contexto escolar e fora dela.

A proposta de se trabalhar com os gêneros, aproxima o aluno da escrita, que dela pode se servir para agir socialmente. Dessa forma, seria oportuno o trabalho com textos de diferentes domínios sociodiscursivos, para que o aluno possa perceber a diversidade textual, compará-la, confrontá-la e, assim, conforme o contexto, usá-la para a sua comunicação e interação. Arelado a isso, pode-se ainda, trabalhar com as marcas sociais que o aluno deixa na escrita e, sobretudo, discutir sobre o processo de elaboração da escrita, sobre esse momento de relação com a linguagem escrita: vista,

primeiramente, de descoberta de uma fazer que se materializa em palavras, mas com sentidos e com uma carga emotiva e valorativa como aponta Barbeiro, 2003.

Conclusão

Conforme proposto na Introdução, foram apresentados e discutidos alguns encaminhamentos que se voltam para o desenvolvimento de estratégias e de atividades para o ensino e aprendizagem da escrita, como uma tentativa de resolução de problemas, seja por estratégias cognitivas, seja por estratégias sociointeracionistas. Entretanto, vê-se que a produção escrita resulta de um esforço que inclui, tanto aspectos mentais quanto sociais de forma inseparáveis (CAMPS, 1993).

Estas estratégias apresentadas aqui deram-se por meio da abordagem cognitiva e da abordagem dos gêneros. A abordagem ao gênero deve ser vista como algo essencial e complementar à abordagem cognitiva, em contraposição à visão de que o processo de escrita está associado apenas a escrever composições por si mesmas, apenas realizando distinções de escritas, tais como: narrações, descrições, dissertações e argumentações, não incluindo neste processo o trabalho com os gêneros, seus propósitos comunicativos e as esferas de comunicação da qual fazem parte. A visão de que a escrita é moldada pelo contexto social deve, sim, ser incluída no processo do ensino e aprendizagem da escrita; assim, o texto passa a ser visto não apenas como resultado de uma escrita bem elaborada com correção, mas também adequada a um propósito comunicativo.

A conexão entre essas visões pode ser positiva para uma pedagogia da escrita, e, assim, podem surgir práticas didáticas de escrita exitosas, vistas como uma urgência por Fonseca (1994), resultantes da combinação de elementos da abordagem cognitiva e sociointeracionista para o ensino de escrita.

Esses encaminhamentos teóricos podem ser percorridos pelo professor, na sua tarefa de ensinar e de acompanhar a escrita dos seus alunos, no sentido de ver a escrita no seu processo, moldada pelo contexto sociocomunicativo. Entretanto, muitos professores ainda vivem à mercê de uma única e determinada teoria. Cabe a eles ter a liberdade intelectual e atitudinal para, ao entrar em contato com uma teoria, retirar dela o que lhes convir e, assim, otimizar o ensino da escrita.

Foi nesse sentido, buscando subsídio para o professor, dando a ele condições de conhecer mais de uma teoria, que se fez esta exposição teórica, com encaminhamentos

que se voltam para o ensino e aprendizagem da escrita; entretanto, deixa-se claro que tudo o que foi aqui exposto, deve ser analisado, selecionado, contextualizado e adaptado, pelo professor, no seu dia a dia, nos espaços criados para a uma verdadeira aprendizagem da escrita.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBEIRO, L. F. Profundidade do processo de escrita. *In: Educação & Comunicação*, Revista da Escola Superior de Leiria. Portugal. Nº 5, 64-76, 2001.

BARBEIRO, L. F. **Escrita**. Construir a aprendizagem. Braga/PT. Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, 2003.

BRAIT, B. O processo interacional. *In: Dino Preti (Org.) Análise de Textos Orais*. São Paulo: Humanitas, Projetos Paralelos, vol. 1, 1993.

CARVALHO, J.A.B. **O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas**. Braga/PT: CEEP, IEP, UMinho, 1999.

CARVALHO, J.A. B. **Escrita: percursos de investigação**. Braga/PT. Departamento de Metodologias da Educação/Universidade do Minho, 2003.

CARVALHO, J.A.B. Investigação em didática da escrita: algumas questões para reflexão. *In:*

CARVALHO, J. A. B. et al. **A escrita na escola, hoje: Problemas e Desafios: actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2005

CARVALHO, J. A. B. Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto. *In: Revista Interações*, Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES). Nº 19. p. 219-237, 2011a.

CARVALHO, J.A.B. A escrita como objeto escolar: contributo para a sua (re)configuração. *In: FIGUEIREDO, O; DUARTE, I. Português, língua e ensino*. Porto: UPorto, 2011b.

CARVALHO, J.A.B. A promoção de competências de escrita de estudantes do ensino superior. *In: CARVALHO, J.A.B. et al. Aula de língua: interação e reflexão*. Braga/Portugal: ESECS, CIED; CIDTFF, 2012.

CARVALHO, J.A.B; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300006&script=sci_abstract&lng=pt acessado em 3 de janeiro de 2019.

CAMPS, A. **La enseñanza de la composición escrita: una visión general.** *Cuadernos de pedagogía*, Num. 216 (1993), p. 19-21. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. Disponível em https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/164812/cuaped_a1993m7n216p19.pdf Acessado em 20 de abril de 2019.

CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia, p.11-26, 2005.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.** *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43, 1982.

FARACO, A. **A produção textual de um estudante ao final do Ensino Médio.** Texto apresentado no Encontro de supervisores de avaliação de redação do INEP. Disponível em: <https://document.onl/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html> Acessado em 22 de abril de 2019.

FONSECA, F. I. **Pedagogia da escrita: perspectivas.** Porto: Porto Editora, 1994.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Peter; ÖSTERREICHER, Wulf. **Linguagem da imediatez: linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua.** Tradução: Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. *Revista Linha D'Água*, n. 26, vol. 1, p. 153-174, 2013 [1985]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/55677/60935>. Acessado em 11 de março de 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NICOLAU, R. B.F. **Abordagens teórico-metodológicas da produção escrita: quando a reescrita faz a diferença.** *Revista Temática*.V.14, N. 7, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso.** Tradução Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1981.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo; Martins Fontes, 1991.