

**Por uma pedagogia da escrita:  
uma visão integradora na educação básica<sup>1</sup>**

*For a pedagogy of writing:  
an integrating vision in basic education*

Roseane NICOLAU<sup>2</sup>

José Antonio Brandão CARVALHO<sup>3</sup>

**Resumo**

Neste trabalho, apresenta-se uma linha condutora para uma visão social da escrita na Educação Básica, visando colaborar com os professores na tarefa de ensinar a escrever. Para tanto, centra-se em uma pesquisa de caráter expositivo, tendo como meio de estudo dois planos de ação, a saber: o plano do sujeito-aluno que aprende a escrever; e o plano da relação da escrita com saberes procedimentais implicados em domínios de uso da linguagem (CARVALHO, 2012). Para alcançar este objetivo, teve-se como suporte os trabalhos realizados na área de Didática da Escrita (CARVALHO, 2012, 2013; BARBEIRO, 1999, 2003; PEREIRA, 2008; CAMPS, 2005), e, no campo da Linguística (GERALDI, 1985; FRANCHI, 2006 [1991]; KATO, 1993.), voltados, respectivamente, para o ensino da escrita e da produção textual.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem da escrita. Visão integradora. Relação pedagógica tripartida.

**Abstract**

In this work, a guiding line for a social vision of writing in Basic Education is presented, aiming to collaborate with teachers in the task of teaching how to write. To this end, it focuses on research of an expository character, centered on the study of two action plans, namely: the plan of the student-subject who learns to write; and the plan for the relationship between writing and procedural knowledge involved in domains of language use (CARVALHO, 2012). To achieve this objective, the work carried out in the area of Didactics of Writing was supported (CARVALHO, 2012, 2013; BARBEIRO, 1999, 2003; PEREIRA, 2008; CAMPS, 2005), and, in the field of Linguistics (GERALDI, 1985; FRANCHI, 2006 [1991]; KATO, 1993.), focused, respectively, on the teaching of writing and textual production.

**Keywords:** Teaching and learning of writing. Integrating vision. Tripartite pedagogical relationship.

---

<sup>1</sup> Este texto consta dos Anais do VIII Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. Volume 5, Número 1. Uberlândia, 2019.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal e Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e do Curso de Letras, Campus IV/UFPB. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Educação com Agregação na Especialidade de Literacias e Ensino do Português. Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal. E-mail: jabrandao@ie.uminho.pt

## Introdução

O Processo de ensino e aprendizagem da escrita, no contexto escolar, pode ser visto como um processo socio-interacional composto normalmente por três partes, igualmente importantes e em constante relação de troca e revisão (retroalimentação): a ação do professor, língua e aprendizagem do aluno. Esse processo, considerando a dinâmica pedagógica que os envolve, precisa ser sempre repensado, aprimorado, direcionado para novas práticas, que favoreçam tanto o ensino quanto a aprendizagem da escrita. Neste processo, deve-se centrar no aprendizado do aluno, receptor das orientações das práticas de escrita, mas também no professor, que ensina e aprende na sua prática de acompanhar o aluno, observando o que precisa ser melhorado e buscando novas didáticas que conduzam ao interesse, à motivação, ao aprendizado na elaboração da escrita.

Sabemos que uma das funções do professor de língua é ensinar seus alunos a escrever, no sentido não apenas de gerar o código escrito, mas, realizar o exercício do pensamento, da reflexão e da autocrítica nesse exercício; para isso, precisa-se repensar essa prática de ensino. Uma delas seria rever a aula de redação, não mais como um mero exercício de escrita, apenas para ser lida e corrigida pelo professor e, em seguida, dada uma nota. A produção escrita na escola deve ter um propósito social, realizando, assim, a sua verdadeira essência: comunicação como sentido resultante da capacidade de pensar e agir sobre o mundo globalizado que exige novas interações e novos contextos de escrita.

Na escola, deve-se aprender a escrever com autonomia e não apenas a produzir textos. Escrever deve ser visto como uma competência que se adquire a partir de certas habilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula e que, para serem desenvolvidas, deve-se ensinar a escrever de forma sistemática, constante e progressiva. Para isso, a escrita deve ocupar grande tempo da aula de língua portuguesa.

A atividade de escrita, que mais ocorre em sala de aula, resulta de exercício para avaliar o que se memorizou em diversas disciplinas ou, ainda, para se corrigir problemas de ordem gramatical e textual, na disciplina de Língua Portuguesa. Esta prática deve ser substituída pela realização constante de exercícios de escrita, em

quaisquer disciplinas, não conduzindo à cópia, mas numa direção que ensine ao aluno a pensar e a escrever com autonomia.

Portanto, é preciso repensar as atividades dos manuais didáticos e das práticas pedagógicas de forma geral, em todas as disciplinas, saindo-se da mera reprodução de conhecimento para a elaboração e a exposição desse conhecimento resultante de um processo reflexivo em torno do que se quer expor, com que objetivo e para quem.

Neste trabalho, procuramos traçar de forma expositiva uma linha condutora para uma visão social da escrita na Educação Básica, colaborando com os professores na tarefa de ensinar a escrever, centrando os dois primeiros dos quatro planos elencados por Carvalho, a saber: o plano do sujeito-aluno que aprende a escrever; o plano da relação da escrita com saberes procedimentais implicados em outros domínios de uso da linguagem.

Além desses planos, Carvalho (2011, 2012, 2013) apresenta mais dois: da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares e da participação, pela escrita no quadro mais alargado da escola como comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem, perspectivando uma pedagogia da escrita. Entretanto estes dois planos serão tratados em outra oportunidade.

Como suporte, para alcançar este objetivo, contamos com as investigações realizadas na área de Didática da Escrita (CARVALHO, 1999, 2011, 2012, 2013; BARBEIRO, 1999, 2003; PEREIRA, 2008; CAMPS, 2001), e, no campo da linguística, voltadas para o estudo da escrita e do texto (GERALDI, 1985; FRANCHI, 2006 [1991]; KATO, 1993; entre outros), que, procuram traçar encaminhamentos sobre questões complexas da escrita e oferecendo propostas para uma promoção da competência de escrita no contexto da escola.

Neste trabalho, a escrita é vista como objeto escolar que precisa de uma pedagogia voltada para a sua prática. Assim, centramos nos dois primeiros planos propostos por Carvalho (2011, 2012, 2013), como já determinado no objetivo desse texto; em seguida, desenvolvemos encaminhamentos didáticos possíveis de aplicação dos planos tendo como embasamento teórico estudos no âmbito da psicologia cognitivista e socio-interacionista, direcionados para a didática da escrita, considerando a relação professor, língua e aluno como as partes essenciais desses planos.

## 1 A escrita como objeto escolar e com função integradora

Por meio do exercício de escrita em sala de aula, pode-se fazer um levantamento das dificuldades dos alunos que não apresentam um bom desempenho nesta modalidade de interação e comunicação. Olhando para essas dificuldades, pode-se agir em suas causas que são normalmente de ordem cognitiva, social e, ainda, sociocognitiva. A partir disso, pode-se traçar metodologias apropriadas para trabalhar as dificuldades encontradas e realizar ações em prol da superação das causas que impedem um melhor desempenho do aluno na escrita ao término da sua formação básica.

Um exemplo de uma questão social, que dificulta um bom desempenho da escrita na escola, consiste no fato de que nem todos os alunos, de forma marcante em algumas localidades mundiais, têm contato com livros em seus lares, ou seja, não foram introduzidos na leitura do texto escrito, diferentemente, daqueles que tiveram este contato.

A partir deste exemplo, a escola, ciente e consciente da necessidade da democratização do ensino, não deve ver este fato como um empecilho para a aprendizagem; mas partir da pouca experiência linguística do aluno com relação à escrita, levando-o a sentir-se motivado a ir mais além, conduzindo-o a ter intimidade e segurança nessa experiência com a linguagem trabalhada pela escola. Outra atenção que deve ser central na escola é a preocupação em ultrapassar a barreira do uso de uma escrita apenas como verificação de conhecimento, com cópia de textos escolares, que impossibilitam o aluno de construir seu conhecimento e expô-lo nos diversos gêneros que circulam socialmente.

Estes podem ser considerados, hoje, os grandes desafios da escola atual.

Dentre os avanços em direção a uma escola que ensine a escrever, precisa-se: a) rever a concepção de escrita; b) repensar as atividades dos manuais didáticos e práticas pedagógicas; c) desconsiderar as práticas de reprodução de conhecimento; e d) voltar-se para atividades favorecedoras da elaboração do conhecimento, nas diversas etapas de aprendizagem do aluno.

Para pôr em prática uma pedagogia voltada para a escrita, como objeto escolar, que considere o aluno e sua relação com a escrita e o professor como mediador nesta relação, visualizamos os quatro planos, desenvolvidos por Carvalho, (2011, 2012,

2013), como caminho para o ensino da escrita em todo o percurso escolar. Destacamos, entretanto, que neste trabalho, centraremos nos dois primeiros planos.

Seguem a apresentação dos planos de Carvalho e sua explicação.

a) *o plano do sujeito-aluno que aprende a escrever* no contexto da aula de língua portuguesa enquadrado no âmbito de uma relação pedagógica tripartida que, para além dele, envolve o professor e a escrita (objeto da aprendizagem);

b) *o plano da relação da escrita com saberes procedimentais implicados em outros domínios de uso da linguagem*, no contexto da aula de língua, incluindo a leitura e a oralidade, bem como conhecimentos metalinguísticos sobre a língua, sobre a textualidade, e sobre a construção textual;

c) *o plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares*, visto como algo relevante por ser o meio de expor a aquisição, expressão do conhecimento, de forma interdisciplinar; e

d) *o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola como comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem*. Neste plano o aluno, a partir da sua escrita, pode atuar na dimensão social, indo além dos muros da escola, atuando num quadro social mais amplo.

Destacamos, porém, que, todos esses planos, podem ser colocados em prática na escola de forma integrada, para que o trabalho com a escrita seja significativo, atingindo o propósito de que aluno seja autor do seu próprio texto. Para isso, deve-se contar com os estudos sobre o ensino e aprendizagem da escrita.

## **2 A escrita como um ato social por meio da mediação do professor: contribuições sociocognitivas e sociointeracionistas**

A Escrita, para se tornar um ato social, precisa ser aprendida por meio de processo de mediação, considerando as etapas de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e centrando-se na geração de habilidades linguísticas de forma progressiva e recursiva. Nos primeiros momentos do ensino da escrita, deve-se estar centrado no aluno aprendiz, considerando os seus pares e o professor como mediadores, buscando, como isso, gerar habilidades linguísticas escritas no aluno, conduzi-lo para uma competência de escrita. Destaca-se que o professor também aprende como se dá esse processo ao vivenciá-lo como seus alunos, e pode certificar-se do que está funcionando, o que precisa ser

atualizado e o que pode ser estimulado cada vez mais, conduzindo o aluno a ter interesse e motivação na sua própria prática e aprendizado.

Entretanto, deve-se, deste já, trabalhar o real sentido da escrita como interação social, não a vendo apenas como uma atividade escolar. Para isso, o professor deve conceber o texto, como um produto sociocultural com determinantes que o condicionaram: o momento de produção, o propósito comunicativo, o interlocutor e a própria língua com suas variantes, particularidades que, aparentemente, são muitas vezes esquecidas no ensino da escrita preocupada como a elaboração de um texto correto sem problemas de linguagem.

A escrita precisa ser vista como uma forma de comunicação, que emerge da interação entre os indivíduos, inserida em um novo contexto, no qual o escrevente e o seu interlocutor não participam da situação material da enunciação, e por isso, exige-se de quem escreve um maior esforço. Para entender tudo isso, o professor precisa conhecer teorias e métodos voltados para o ensino que favoreçam no aprendizado da escrita, bem como compreendê-los e aplicá-los, considerando a realidade escolar e a realidade do seu aluno.

O texto escrito, nos primeiros anos escolares, deve surgir a partir do que o aluno consegue escrever resultante do conhecimento da língua oral, do seu dialeto e da bagagem cognitiva, bem como, das experiências socioculturais que ele traz da escola, acrescentando-se a isso, o conhecimento que ele vai tendo acesso na própria escola. Este último vai sendo ampliado, gradativamente, em cada etapa escolar, com o acompanhamento do professor, mas sempre sem desconsiderar o que o aluno traz para a escola como ponto de partida.

Kato (1993, p. 123) propõe, a partir de seus estudos sobre a aquisição da linguagem que:

A iniciação a leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma-padrão, e a iniciação à produção preveja um período inicial que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem-elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade.

Certamente, isso proporcionaria mais confiança e autonomia na aprendizagem da escrita. A consciência de que a língua também é dinâmica, está em constante

transformação, apresentando grande flexibilidade de uso na gramática normativa e de uso popular, deve ser fundamental ao professor.

Geraldi (1985, p.113-128), por sua vez, afirma que, no exercício da escrita, o escrevente, no caso o aluno, 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.

É comum o aluno ter receio de se expressar oralmente, e, sobretudo, por escrito, devido à complexidade deste ato. A escola deve ser para esse aluno, um ambiente acolhedor e não inibidor, que permite o desenvolvimento da linguagem e que não leva o aluno a substituir suas práticas de linguagem por outra como uma imposição; a linguagem da escola deve ser assimilada gradativamente.

Bucheton (1996 *apud* PEREIRA 2008, p. 17) expõe que se deve “pôr em práticas situações didáticas que permitam ao aluno apropriar-se das suas próprias habilidades linguísticas, fazendo destas situações um espaço de palavra e de escrita que lhes permita, ao mesmo tempo, afirmar a sua maneira de pensar, a sua identidade e a construção de uma relação particular e individual com os saberes ensinados e com a cultura”. O aluno deve se sentir capaz para realizar a tarefa de produzir um texto. Isso pode ser mais relevante para o seu sucesso na aprendizagem da escrita, do que os critérios que são exigidos (GOMES, LEAL e SERPA, 2016), para a elaboração de um texto.

O professor-mediador desta aprendizagem precisa compreender as operações mentais, os processos cognitivos implicados na elaboração de um texto escrito e perceber que a escrita é um processo de resolução de problemas, um aglomerado de desafios cognitivos para que escreve.

Para que o aluno apresente desenvolvimento cognitivo no âmbito da escrita, necessita-se da mediação do professor com “atividades bem-planejadas para ajudar o aluno a complementar as habilidades já adquiridas e a diagnosticar não só as suas próprias dificuldades, mas também as falhas de suas hipóteses” (KATO, 1993, p. 135) provendo-o com situações-problemas que levem o aluno a ativar suas potencialidades metacognitivas no processo de escrita. Isso pode se dar mediante conversas durante o processo de elaboração do texto (CASSANY, 2001), permitindo que o aluno exponha suas dúvidas e dificuldades, e, assim, podendo ser ajudado a superá-las.

O ponto de partida para essa mediação é o conhecimento 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), acrescentando-se ainda 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).

Destaca-se que a *planificação* corresponde ao momento em que ocorre a construção e organização da representação interna do saber; já a *redação* é a passagem do plano das ideias ao da linguagem materializada e visível numa superfície, que seria o texto; a *revisão*, momento recorrente e final do processo de produção escrita e que corresponde à análise do texto em produção e produzido, considerando-se a eventual necessidade de transformação. (CARVALHO, 2012). Destaca-se ainda o *contexto*, no qual se encontra a *situação* que corresponde à realidade que substancia a produção textual, no qual se realiza esta tarefa, considerando as características do interlocutor do texto; após a *comunidade discursiva* que leva ao sentido e à interpretação dos textos, e a *esfera de atividade humana* que seria o lugar onde surgem os gêneros, como instrumentos de mediação sócio cultural e transmissão de conhecimento. (CAMPS, 2005; CARVALHO, 2012).

Estas noções de contexto e das etapas de elaboração da escrita, vistas pelos socio-cognitivistas passam a ser foco no quadro teórico das correntes que colocam em destaque a dimensão social da comunicação por meio da escrita. Assim, deve-se conceber o texto como resultante de um processo em contexto sociocultural, com determinantes que o condicionaram. De forma resumida: o momento de produção e quem produz o texto, o propósito comunicativo do texto, o(s) interlocutor(s) e a própria língua com suas variantes e particularidades.

Dessa forma, a realização da atividade de escrita deve ser assentada na orientação e apoio do professor, em todos os momentos da elaboração de um texto, em todas as etapas descritas pelos cognitivistas: da planificação, passando pela redação e findando na revisão, com vista a encontrar outras possibilidades de formulação na elaboração do texto escrito, uma vez que a escrita consiste em um processo de resolução de problemas, como já foi dito.

No momento de elaboração de respostas às questões de compreensão e interpretação de texto, ocorre muitas vezes apenas a cópia, ou seja, respostas prontas que relatam apenas o que foi lido. Essas produções não conduzem os alunos a escrever por si só e a se posicionar no texto escrito. Durante as aulas de língua, seria propício desenvolver atividades em que o aluno exercite a escrita de forma autônoma, sem depender do texto de outros ou mesmo das visões dos outros, apenas se servindo da fala externa para reforçar seu posicionamento, buscando sempre construir texto com um propósito social.

Se comparamos a escrita do aluno na escola e fora dela, veremos que a escrita na escola resulta de um tema tratado em um texto ou em textos, cujo conteúdo, normalmente, devem ser assimilados e, depois, expostos em texto escritos. No caso da escrita fora da escola, há um propósito social, o texto realiza-se de forma espontânea, passa por um processo natural de seleção que o escrevente realiza mentalmente. Por exemplo: como eu vou escrever isso para meu interlocutor? Como devo dizer? Qual o gênero e os recursos textuais e linguísticos que devo utilizar? Desta forma, realiza-se uma escrita autônoma. Comumente, os manuais já determinam o que fazer, não dando a oportunidade de o aluno realizar esse processo que antecede a redação do texto.

Nesse processo é fundamental que o professor dê em todas as etapas, um *feedback*, observando como o aluno está superando suas dificuldades e avançando na sua escrita. Essa observação será essencial para novos contextos de ensino, pois o professor vivenciou o aprendizado do aluno e aprendeu com este processo.

O aluno precisa ser conduzido a uma escrita que tem um sentido e um propósito social, e que seja resultante da sua capacidade de pensar. Sua escrita precisa ser um agir sobre o mundo. A própria escola, a família e a comunidade precisam perceber que seus alunos, filhos e cidadãos, respectivamente, estão em fase de crescimento no uso da língua e que ela mesma, nesta fase de aprendizado, pode usar a língua escrita como instrumento ação social e cultural.

## 2.1 Aluno, escrita e professor: uma relação tripartida

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 exercitar e entender esse processo de desenvolvimento da escrita, pondo em

prática com seus alunos, o conhecimento no âmbito metacognitivo, que corresponde ao controle consciente do saber ou do comportamento cognitivo (KATO, 1993), e, assim, buscar maneiras de ensinar seu aluno a resolver esse problema de escrita e a ver na escrita uma ação social e comunicativa.

Nesse plano como afirma Carvalho(2012) enquadra-se a relação pedagógica tripartida que envolve o professor de língua, o aluno e a escrita, como objeto de ensino e de aprendizagem. Nesta relação, a atenção deve ser voltada para as práticas do professor que, consciente da importância delas, pode agir experimentando teorias, visões e métodos na busca de conduzir o aluno a lidar com esse novo objeto, no caso a escrita, como uma forma de interagir, com valor comunicativo; finalmente, como um ato socioideológico, que deve trazer as marcas de quem escreve, pensa e age no exercício da escrita - e não ver a escrita como um produto comercial para se alcançar uma nota escolar.

O professor precisa chegar mais perto do aluno, ter uma relação mais humanizada, quando este está escrevendo, não deixando a relação ser escolar, ditada pelo programa, cujo conteúdo seja mais relevante do que no ato de ensinar a ler e a escrever. A língua, nas suas diferentes modalidades, deve ser vista como um meio para o sucesso escolar e não como um elemento de repressão e tortura. O aluno, participe dessa relação, cuja função é pôr em prática uma atitude pensante e atuante no contexto em que está inserido, tem como mediador o professor.

Para visualizar melhor esta relação tripartida e suas ações no processo de aprendizagem da escrita de forma processual e exitosa, estabelecemos o seguinte quadro:

**Quadro 01:** Aluno, língua escrita e professor: uma relação tripartida

PROFESSOR	LÍNGUA ESCRITA	ALUNO
Responsável pelas atividades de ensino da língua.	Elemento de inclusão do aluno no cerne da cultura humana e em diversos e diferentes contextos sociais.	Responsável pelo constante exercício de aprendizado pessoal com a língua portuguesa.
Precisa ter consciência do seu papel de coordenar o processo de ensino e aprendizagem.	Instrumento cognitivo de crescimento pessoal e intelectual.	Procura manter-se informado sobre a importância e o papel dos procedimentos que o professor está aplicando.
Escolhe e aplica as atividades conforme o contexto e realidade do	Base cognitiva de aprendizado das demais disciplinas escolares.	Utiliza o aprendizado com a língua como processo de crescimento pessoal para

<p>aluno.</p> <p>Identifica o nível e as dificuldades específicas do aluno.</p> <p>Aplica atividade escalável, que permite ao aluno fazer releitura, revisão e reprodução de sua própria produção.</p> <p>Estimula a produção de escrita que mantém o aluno interagindo com o seu meio e a comunidade na qual vive.</p> <p>Procura manter <i>feedback</i> constante sobre como está se dando o processo de aprendizagem e superação do aluno.</p> <p>Aprimora o processo de ensino e elaboração de práticas, atualizando os conteúdos e os procedimentos a partir do que funcionou no processo.</p>	<p>Meio de interação com a sociedade pela consciência de cidadania.</p>	<p>compreender e agir melhor na sua realidade.</p> <p>Percebe que a leitura, releitura, revisão e reprodução dos trabalhos produzidos é fundamental para acelerar o processo de aprendizado.</p> <p>Mantém atento ao feedback do professor, sobre como está seu processo de aprendizado.</p> <p>Procura obter feedback sobre o material produzido com propósito interacional na sua própria comunidade.</p> <p>Está atento às dificuldades e aos modos de superação delas por conta própria ou com ajuda do professor.</p> <p>Desenvolve processos cognitivos eficientes de compreensão do mundo a partir do domínio constante da língua falada e escrita.</p>
---	---	--

Fonte: Autores

Nesta relação tripartida, a escrita é aprendida por meio de processo de mediação exercida normalmente pelo professor. Na disciplina Língua Portuguesa, que se volta para a o estudo e ensino da língua, o professor deve conduzir o aluno a adquirir, neste contexto, habilidades linguísticas de forma recursiva e progressiva que conduzam a competência leitora e escrita. Esta disciplina é essencial na aquisição, compreensão e domínio dos mecanismos da língua e nela deve-se sempre considerar as dimensões sociais e culturais da linguagem, e as dimensões cognitivas e identitárias do aluno, pois essas vão ser determinantes para o trabalho do professor.

## 2.2 Escrita, leitura, oralidade e atividades linguísticas: domínios inter-relacionados

Para Carvalho (2011, 2013), a escrita está associada a outros domínios da linguagem verbal (ouvir, falar, ler), bem como ao conhecimento explícito da língua,

numa articulação de saberes de natureza procedimental com saberes de natureza declarativa.

Para tanto, necessita-se de um trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, considerando esses saberes, em uma relação dinâmica e crescente entre domínios do ler e do escrever, do falar e do escrever e da escrita com sua forma de composição textual e linguística.

### *2.2.1 Leitura e escrita*

A relação entre a leitura e a escrita precisa ser bem explorada no contexto das aulas de língua portuguesa. A leitura não pode ser vista apenas como pretexto para uma produção escrita ou apenas como reprodução escrita do que foi lido em forma de resumo, por exemplo, ou ainda para se verificar a que foi assimilado, como mera atividade escolar que pouco ou nada tem contribuído para um desempenho dos alunos nos contextos comunicativos fora da escola.

Por meio da leitura, o aluno pode se apropriar das formas, estruturas e padrões próprios da língua escrita e tomar consciência do como a linguagem escrita funciona e assimilar este funcionamento (PEREIRA, 2008).

De forma mais detalhada, conforme Carvalho (1999, 2011), a leitura:

- a) promove a formação da imagem mental da forma escrita das palavras;
- b) permite uma familiarização com os padrões sintáticos mais comuns na escrita, que implicam o recurso a mecanismos linguísticos que conduzem a relacionar ideias de forma coesa e coerente ou assegurar a referenciação intra e extratextual;
- c) favorece um conhecimento mais profundo das características dos diferentes tipos de texto e dos gêneros textuais;
- d) potencializa a capacidade de representar o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação.

A leitura pode ainda ser aplicada no desenvolvimento do processo de escrita:

- a) na planificação, pelo recurso a textos que se constituam como fonte de informação, não de cópia, a integrar em textos a produzir; e
- b) na revisão, no âmbito da qual o sujeito se posiciona criticamente em relação a um texto escrito, e ainda formatar no texto outros mecanismos de coesão e coerência para dar mais clareza e firmeza ao que está sendo escrito.

Assim, cria-se um percurso em que “o ensino da compreensão leitora e da produção escrita ‘se casem bem’ entre si, permitindo formar leitores e escreventes em contexto fora da escola (PEREIRA, 2008).

A escrita, durante muito tempo, foi vista como uma invenção puramente técnica como atenta Ferreiro (2001), dentre outros, que permitia passar do registro audível para o visual, bem como como um novo código de transmissão, que deveria seguir os modelos literários e textuais. Hoje, já se vê a escrita como uma prática com características próprias, que objetiva, sobretudo, a expressão e a interação comunicativa e que a partir do seu ensino pode-se levar ao crescimento cognitivo, bem como, elevar a capacidade crítica do aluno.

### 2.2.2 *Fala e escrita*

A fala e a escrita fazem parte de um único sistema linguístico, ambas podem expressar as mesmas intenções, servindo-se mesmo sistema linguístico; entretanto deve-se considerar que os gêneros textuais, classificados como 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 das condições de produção e de uso da linguagem. Kato (1993, p.20), apresenta um bom exemplo para esta constatação, no seguinte trecho:

Suponhamos que *A* queira dar uma informação *X* para *B* e que ele disponha de três maneiras de fazê-lo: a) pessoalmente, b) por telefone, e c) por carta. A transcrição do que será dito em a) e b) apresentam diferenças pelo fato de a interação não se dar face a face em b), e a transcrição de a) será mais distante da forma da carta do que a transcrição de b). A forma de b) partilharia, portanto, de algumas características de a), pelo fato de o veículo ser a modalidade falada, e partilha da forma da carta, devido à distância que existe entre os interlocutores.

A partir dessa visão, a análise da relação entre a escrita e a oralidade, no contexto de sala de aula, não pode se limitar a comparação das características de uma e de outra (CARVALHO, 2013) sem considerar as condições de produção. Além disso, há no interior de cada uma dessas modalidades, variáveis que contam como determinantes na expressão da linguagem, dentre elas, as variáveis sociais e psicológicas, o grau de letramento, o gênero etc.

Quando a criança entra no mundo da escrita é natural a transposição do oral para o escrito, mas com a leitura e com um trabalho escolar voltado para a escrita, ela vai se inteirando deste novo processo e se firmando na sua prática de escrevente. Isso procede com a ajuda e a atenção do professor, que deve deter conhecimentos do processo cognitivo de aquisição e da elaboração do texto escrito.

O professor em conformidade com a situação de produção e os conhecimentos do seu aluno, deve ficar atento ao momento de produção, no sentido de assegurar a relação do texto como o contexto, bem como, levando o aluno a alcançar o objetivo traçado para a interação comunicativa. Em suma, mediante as aulas de língua voltadas para a escrita, o aluno pode passar a usar esses recursos linguísticos apropriados ao contexto do texto que pretende escrever.

### *2.2.3 Estudos linguísticos e a consciência linguísticas*

O conhecimento sobre a língua, designadamente o conhecimento gramatical, e a consciência metalinguística, aplicadas de forma gradativa a cada etapa da aprendizagem, são fundamentais para que o aluno possa produzir um texto coeso e coerente. O aluno deve aprender a selecionar e usar os mecanismos linguísticos de forma articulada com vista a seu propósito comunicativo, bem como os sentidos que pretende estabelecer, atingindo a compreensão do seu interlocutor. Neste processo, o aluno exercita o seu conhecimento linguístico na escrita e esse exercício pode levar ao domínio mais amplo de sua competência escritora e a ativação dessa competência em outros momentos diferentes de escrita.

Destaca-se que o conhecimento sobre a língua deve estar articulado e integrado a outros domínios (da oralidade e da escrita). Tal visão vem sendo aplicada por Barbeiro (1999) por meio de projetos com estratégias lúdicas de escrita que permitem a descoberta de novas possibilidades expressivas, e, por conseguinte, de novas vias de relacionamento entre o sujeito e a linguagem por meio da reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua.

Geraldi (1985) também havia destacado a articulação da escrita e da leitura com o exercício da análise linguística, quando sugeriu que o professor se voltasse para o texto escrito pelo aluno, para realizar uma intervenção após identificar problemas de compreensão, quando realizou a leitura do texto.

O professor deve, assim, propiciar condições para que o aluno analise e reflita sobre o seu texto, por meio da leitura deste, fazendo as alterações necessárias. Estas atividades são consideradas atividades epilinguísticas, entendidas como a reflexão a respeito dos elementos da língua e de seu uso atrelada ao processo interativo (FRANCHI, 2006 [1991]). Esta prática pode gerar uma consciência metalinguística no aluno. Barbeiro (1999) destaca que a consciência metalinguística vai além do contexto escolar, indo para dimensão discursiva em outros contextos de escrita do aluno.

Carvalho (1999) ressalva estratégias apontadas inicialmente por Bereiter e Scardamalia, que podem ser trabalhadas pelo professor, voltadas para desenvolvimento dos mecanismos de autorregulação da escrita, na busca de uma adequação textual à situação comunicativa, a destacar: a *concretização de objetivos*, na qual o professor deve tornar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização; e a *facilitação do procedimento*, que consistem em introduzir, de forma rotineira um mecanismo regulador ao escrevente para realizar tarefas que, normalmente, não se enquadra no seu comportamento habitual. Carvalho (1999) aponta, ainda, que, com o uso dessas estratégias, pode-se conduzir o aluno a adequar o texto escrito à situação de comunicação e a adquirir um desenvolvimento cognitivo, que o permita ter em consideração realidades ausentes e, ainda, a automatização de mais dimensões do processo de escrita.

Entretanto, além dessa atenção ao processo de forma prática, deve-se dar atenção às diferenças entre os gêneros textuais, contextos e propósitos comunicativos para a escrita em sala de aula de forma recursiva.

#### 2.2.4 A escrita e a transição entre gêneros

Nos primeiros exercícios de escrita é pertinente considerar os gêneros mais próximos das experiências prévias do aluno, como os quadrinhos e as peças teatrais (gêneros de transição entre o oral e o escrito), iniciando a decentração de textos do contexto da oralidade, como conversa face a face, para texto escritos, como o bilhete. (KATO, 1993). Assim, o aluno vai aos poucos percebendo que as condições de escrita solicitam novas habilidades.

Entretanto, não se pode parar por aí, deve-se em toda a formação escolar dar continuidade no exercício de decentração, dando condições ao aluno de dominar os

gêneros mais opinativos e argumentativos. Ocorre que se faz necessário também, nessa passagem, uma visão de contínuo e não uma quebra, como ocorre com o ensino estanque de texto narrativo, descritivo e dissertativo.

O aluno, na sua progressão escolar, deve ser motivado a expor, de forma progressiva e contínua, por exemplo, uma história ou realizar um relato, como espectador com um ponto de vista (de um professor, de um personagem da história) e não mais como contador do fato, indo assim, da narração à exposição opinativa. Nesta variante, outros elementos vão sendo introduzidos não mais da ordem do narrar, mas do expor um ponto de vista. Desse modo, o foco deixa de ser a história e passa a ser a visão do outro sobre a história, gerando o uso de diferentes recursos linguísticos (gramaticais) e, neste contínuo, exercita-se a decentração de se escrever fatos sobre outras perspectivas. Distanciando-se de elementos da narrativa, o aluno é levado a imergir na escrita de um texto expositivo, dissertativo de forma gradual e autônoma.

Dessa forma, gradativamente, o aluno passa de uma forma conhecida para o exercício de uma forma desconhecida sob o acompanhamento do professor, que deve dar o suporte necessário por meio de atividades que propiciem condições para o aluno escrever nessa nova forma/gênero. Assim, a escrita não se resume apenas a uma elaboração correta, centrada na gramática, mas ganha autonomia escrita com criatividade e criticidade.

### **Considerações finais**

A necessidade de que todos os indivíduos alcancem, no término de sua escolaridade, competência e autonomia na sua escrita tem sido determinada como meta em todos os países, sobretudo, naqueles que ainda não apresentam respostas a pontos críticos na educação da sua população.

Vemos que estudos, no sentido de colaborar para que essa meta seja alcançada, vêm permitindo uma permanente reflexão e discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem que envolvem professores e alunos, no cotidiano das Escolas. Trata-se de um processo que abrange, desde as concepções pedagógicas da comunidade como um todo, passando pelas diretrizes das escolas e de seus agentes de atuação, até chegar aos professores e alunos, para que os desafios e dificuldades sejam debatidos e superados.

Revisitar as teorias e os modelos de ensino e aprendizagem da língua materna, atualizando-os e os adequando à realidade social dos envolvidos é uma necessidade que se consolida com estudos como esse, que ora apresentamos e que busca promover uma ressignificação do ensino da escrita.

Nesse sentido, o ensino da escrita, a partir de uma visão integradora, apontada por Carvalho (2011, 2012, 2013), é um caminho pertinente, pois implica ações conscientes, que consideram, além do contexto escolar, a dimensão discursiva do ato da escrita e os contextos sociais.

Este trabalho pode ser realizado, inicialmente, a partir de uma visão pedagógica tripartida que envolve o professor de língua, o aluno e a escrita, como objeto de ensino e de aprendizagem. Para tanto, pode-se contar com as contribuições e direcionamentos dados com base nas teorias sociocognitivistas e sociointeracionistas. Além disso, deve-se considerar, no trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, a relação entre o ler e o escrever, entre o falar e o escrever e a escrita por meio de gêneros, bem como promover a reflexão epilinguística e metalinguística.

E, ainda, caminhar para a integração da escrita no plano das várias disciplinas escolares, como meio de expor a aquisição e expressão do conhecimento, e, por fim, promover a escrita no plano mais alargado da escola como comunidade e na(s) comunidade(s), ou seja, num quadro social mais amplo. Estes dois últimos planos não foram tratados neste texto, mas são partes desta visão integradora que aponta para uma proposta de ensino da escrita como objeto escolar e sócio-interacional.

Enfim, a partir deste caminho, pode-se vir a alcançar a dimensão sócio-comunicativa da língua escrita, com práticas de forma mais significativa buscando-se a competência escritora do aluno.

## Referências

BARBEIRO, Luís. Funcionamento da Língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In CASTRO, Rui Vieira de [et. al.] (Org.) — **Manuais escolares: estatuto, funções, história**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999.

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

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

CARVALHO, J.A. B. **Ensinar e aprender a escrever no século XXI:** (re)configurando um velho objeto escolar. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CARVALHO, J.A. B. **A escrita na escola:** uma visão integradora. INTERACÇÕES NO. 27, PP. 186-206 (2013). Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acessado em 10 junho de 2019.

CASSANY, Texto In: SEQUEIRA, F.; CARVALHO J.A.B.; GOMES, A. **Ensinar a escrever.** Teoria e prática. Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. CEEP/IEP/UMinho, 2001.11-25.

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](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.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. [1991].

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

GOMES, M. C.; LEAL S.; SERPA, M. **Abordagens à escrita no ensino básico:** do programa aos manuais escolares. Lisboa: Colibri, 2016.

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

KOCH, Peter; ÖESTERREICHER, 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.

PEREIRA, L. A. **Escrever com as crianças:** como fazer bons leitores e escritores. Porto, Editora Porto, 2008.