

A ESCRITA NA ESCOLA: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA E REDAÇÃO

Girlene Lima PORTELA¹

Resumo: O presente artigo trata das contribuições da Linguística textual, da Análise do Discurso, da Psicologia cognitiva e da Didática da escrita para a formação do professor e do estudante na tarefa escritural. Nosso objetivo é, dentre outros, refletir sobre o papel do professor na tarefa de formar cidadãos mais críticos e competitivos para interagirem socialmente. A partir de tais reflexões, tencionamos ampliar o leque de possibilidades para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, por meio de sugestões baseadas nos postulados das correntes teóricas elencadas acima.

Palavras-chave: Linguística textual. Análise do Discurso. Psicologia cognitiva. Didática da escrita. Formação do professor. Tarefa escritural.

Abstract: *This paper discusses the contributions of textual linguistics, Discourse Analysis, Cognitive Psychology and Teaching of Writing for the training of teacher and student in the task book. Our goal is, among others, reflect on the teacher's role in the task of forming critical citizens more competitive and to interact socially. From these considerations, we intend to broaden the range of possibilities for teaching and learning of reading and writing, through suggestions based on the postulates of theoretical perspectives listed above.*

Key-words: *Textual Linguistics. Discourse Analysis. Cognitive Psychology. Teaching Writing. Teacher training. reading and writing.*

Introdução

O ensino e a aprendizagem da escrita têm sido objeto de estudos em todo o mundo. Muitos são os estudos feitos por diversos pesquisadores sobre os possíveis fatores que contribuem para as elevadas taxas de fracasso dos estudantes em avaliações escritas, em todos os níveis de escolaridade.

¹ Professora Titular do Departamento de Letras e Artes da UEFS (BA). falecom@girleneportela.com.br

No exterior, os pesquisadores centram seus estudos nos níveis secundário e pós-secundário, já no Brasil, as pesquisas tratam, geralmente, sobre o ensino no nível fundamental, havendo pouquíssimas pesquisas sobre o ensino da escrita nos demais níveis.

Na maioria dessas pesquisas, tanto em nível nacional quanto em nível internacional, constata-se inúmeras dificuldades enfrentadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

A maior dificuldade enfrentada pelos alunos em escreverem textos eficientes repousa precisamente na maneira como tais textos são tratados nos meios escolares, onde o ensino da escrita se limita aos aspectos formais da língua, pois não se visa ao desenvolvimento e à ativação de conhecimentos, nem ao estímulo de novas ideias ou à reformulação de concepções acerca do ensino e da aprendizagem da língua e da redação.

O tipo de metodologia adotada pelas escolas pode ser a responsável por essa problemática, visto que, tradicionalmente, a escolarização da língua representa um princípio pedagógico de exclusão, pois existe uma preocupação geral em ensinar o correto em detrimento do errado, seguindo-se pura e simplesmente as regras ditadas pela gramática e pelos livros didáticos, adotados indiscriminadamente nas escolas.

Não se deve desprezar também a pouca ou nenhuma valorização da escrita, já que nossos cursos universitários se baseiam apenas em *hand outs*, em xerocópias, deixando de lado os exemplos, os estilos, a valorização do manuscrito, sem contar o desrespeito aos direitos do autor e às escolhas dos estudantes por leituras completas, por interações nas bibliotecas.

A escola tem se afastado cada vez mais da sua função formadora. De acordo com Papert, (1994, p.54)

[...] a instituição Escola, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos e o professor, ao papel de um técnico. Evidentemente, ela jamais obtém sucesso completo, pois os professores resistem ao papel de técnico e carregam relacionamentos humanos naturais afetuosos para dentro de suas salas de aula. [...].

A partir dessa reflexão de Papert, podemos asseverar que um dos grandes desafios para a educação brasileira tem sido auxiliar o estudante a expressar-se eficazmente, ampliando seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o sistema educativo está muito aquém do desejado, visto que há maior preocupação com a quantidade de informações que com a qualidade do que se ensina/aprende.

No que concerne ao ensino da redação, este se dá de forma transmissiva, pois os professores sugerem unilateralmente um tema escolhido entre aqueles propostos em vestibulares anteriores, sobre o qual os alunos devem redigir um texto, sem qualquer preparação prévia, geralmente durante cinquenta minutos de aula.

Esse curto tempo destinado à redação representa uma das maiores barreiras para a produção de um texto de qualidade. Estudos realizados por pesquisadores americanos e canadenses apontam que o tempo ideal de preparação para uma escrita de qualidade ultrapassa cem minutos, visto que o escritor necessita desenvolver certas estratégias para organizar e reorganizar as ideias, numa tentativa de resolução de problemas. (POLYA, 1965; SCARDAMALIA e BEREITER, 1986; HAYES, 1995).

Considerando-se essa assertiva, se uma redação deve ser escrita em um tempo muito curto, como visto acima, as etapas propostas pela psicologia cognitiva e também pela didática da escrita - abordagens teóricas que dão suporte ao nosso estudo - são desrespeitadas, o que invalida a tão essencial leitura, seguida de discussão acerca do tema proposto, bem como da escrita de diferentes versões do texto, até que se chegue a uma versão mais refletida e, por isso mesmo, mais eficiente, conforme constataremos a seguir.

O texto como objeto de análise: principais abordagens

A Psicologia Cognitiva

A escola psicológica e psicolinguística soviética, fundada por Vygotsky, prioriza a atividade cerebral, a qual pode ser conceituada como um conjunto complexo de processos, os quais consideram três aspectos complementares: a motivação, o objetivo e a realização.

De acordo com os cognitivistas da psicologia atual, a análise de texto tem por objetivo compreender os mecanismos mentais do escritor, as etapas de escrita, assim como as variáveis que intervêm no processo de produção textual. Para tanto, eles adotam modelos mentais associados a situações problemáticas complexas, considerando os três ângulos do ato educativo: os saberes, o professor e o aluno.

A didática da escrita

A didática geral trata dos grandes princípios do ensino e das diversas maneiras de ensinar, independente dos conteúdos disciplinares. No campo da educação, ela se interessa pela relação professor-aluno e pelos saberes particulares de cada um desses sujeitos.

Segundo Legendre (1993, p.366), a didática da escrita « s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue maternelle ou des langues secondes, du point de vue de la production écrite »².

A linguística textual e a análise do discurso

A linguística textual serve de base para os estudos sobre a produção textual e concebe a linguagem como uma ação, considerando o caráter interativo e dialógico da produção textual. Observar a proposta dessa abordagem é fundamental para evitar a ação monóloga na escola, como defende Geraldi (2001).

A análise do discurso, por seu turno, concebe o texto como um cruzamento de trocas enunciativas que o situa na história pois, numa construção textual, pode-se contar com mais de um locutor ou inúmeros enunciadores, os quais dialogariam, buscando suscitar polêmicas através de olhares de posições sociais e ideológicas diferentes numa construção discursiva.

Em se tratando da situação específica do ensino da escrita, lembremo-nos das palavras de Geraldi (2001, p.34), quando ele afirma que “é na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso [...] o aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato. É no processo de interação que se dá a relação professor-aluno. O diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém”.

² A didática da escrita « se interessa pelo ensino e pela aprendizagem da língua maternal ou de segundas línguas, do ponto de vista da produção escrita ». (Tradução livre).

Processos e subprocessos de escrita

Os modelos processuais da escrita têm em comum uma visão componencial. Além dessa base componencial, esses modelos têm dois outros pontos em comum: o ato de escrever, que deve perseguir *uma meta*, baseando-se em *um plano* de escrita bem como acatando a premissa de que produzir um texto é uma tarefa muito complexa, se assemelhando a *uma resolução de problemas*, conforme propõem Hayes e Flower (1980)

As evidências empíricas desse planejamento e dessa resolução de problemas podem ser obtidas por meio de protocolos verbais do escritor, isto é, da verbalização do que o sujeito está fazendo enquanto escreve. Elas podem ainda ser inferidas por meio da observação concomitante do movimento ocular, do movimento da caneta ou lápis, do tempo de pausa e do produto que vai surgindo.

O planejamento deve, pois, traçar as ações que levaram o autor a atingir suas metas. A planejar o modo pelo qual o texto por ele escrito será lido. As metas textuais, as submetas da coerência e da coesão e o trabalho do escritor consistiriam de um planejamento e uma execução que o levasse a esse resultado.

Nessa perspectiva, os componentes teóricos a serem considerados para uma boa formação didática na área da linguagem são: um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem, tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita. Abaixo, apresentamos algumas propostas para a ampliação das possibilidades de trabalho docente, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura e de escrita.

Ler para compreender

Nascemos com a impressionante capacidade de armazenar informações, o que é garantido pela função cognitiva, que nos faculta o equilíbrio e a eficiente utilização dessas informações, o que no caso da leitura e da escrita, se dá por meio da planificação (planejamento da tarefa), do conhecimento partilhado, do contrato social, das nossas experiências e vivências e, principalmente, da motivação que temos para a execução de dada

tarefa.

Quando lemos, o fazemos para conhecer ideias alheias, a fim de refutá-las ou aderir-lhes o espírito, o que cria em nós, leitores, um arsenal de diferentes possibilidades de propostas e de sugestões. De posse desse importante arsenal, podemos melhor estruturar nossas ações pedagógicas, no sentido de desencadear, no nosso aluno, o prazer de ler e de registrar suas impressões de viagem em diferentes textos.

Por outro lado, quando lemos, além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de paradigmas, o que nos torna, enquanto seres no mundo, mais preparados para a construção do nosso eu, refletindo nos nossos discursos, nossa bagagem linguístico-cultural. Tais ações nos permitem desenvolver nossas reflexões discursivas, por meio de diferentes gêneros textuais, com diferentes estratégias para garantirmos a compreensão do leitor às nossas argumentações, a fim de estabelecer uma cumplicidade, uma adesão à visão da realidade que nos cerca.

Muitos são os recursos que os pesquisadores cognitivistas (HAYES e FLOWER, 1981; HAYES *et al.* 1987; SCARDAMALIA e BEREITER, 1986), e didáticos (PRÉFONTAINE, 1998; POISSANT, 2005) sugerem para a melhoria da qualidade escritural dos jovens. Entre eles, podemos destacar a pré-escrita, o rascunho, a revisão, que deve ser feita em diferentes momentos da produção, a escrita de uma versão final e a avaliação (ou auto-avaliação), os quais serão apresentados a seguir:

Pré-escrita: essa etapa ajuda o aluno a encontrar e a desenvolver boas ideias e a não as esquecer rapidamente. Nela, o professor deve propor ao estudante que escreva suas ideias de forma espontânea, mas ao mesmo tempo sugerir que ele busque estabelecer uma ligação com as escolhas feitas (tarefa, intenção, destinatário);

Após a escrita do esboço do texto, este deve ser relido pelo aluno, a fim de fazer escolhas mais acertadas no que tange à utilização de argumentos mais eficazes para o planejamento do texto, estabelecendo uma hierarquia e uma lista de ordem e de importância das ideias. Após as escolhas, estas devem ser conhecidas por um par (colega, parente, professor, amigo etc.), enfim alguém que o ajude a melhor organizar seu pensamento e sua futura escrita.

Devemos encorajar os alunos a sempre levarem em consideração os comentários e as sugestões feitas pelos pares, a fim de guiar seu texto, pois sempre que alguém intervém, traz

importantes contribuições. Após essas sugestões/considerações, o aluno deve reler suas escolhas e as sugestões dadas e traçar um plano para seu texto, partindo das ideias mais importantes para as secundárias.

Rascunhar para planejar: para o ensino de escrita, é imprescindível que se considere antes de tudo a leitura enquanto base para a preparação do texto que vai nascer. Assim, devemos sempre ter em mente que precisamos considerar nosso aluno como sujeito de sua produção.

Nesse sentido, é imprescindível considerarmos alguns componentes complementares para que o aluno obtenha êxito em suas produções textuais, no que tange à organização da tarefa escritural. São componentes da organização das ideias: o componente *cognitivo*, o componente *físico* e o componente *linguístico-pedagógico*, os quais serão explicitados a seguir.

O *componente cognitivo* é uma importante ferramenta para a elaboração de bons esquemas textuais, visto que através dela o aluno poderá lançar mão de suas competências linguísticas, de seus conhecimentos prévios, de suas diferentes leituras acerca de um tema, dentre outras características relacionadas à sua capacidade de armazenamento de informações.

Some-se a esse componente a criação de ambiência apropriada à leitura e à discussão, a exemplo da organização da sala, da disposição dos alunos, da coordenação das tarefas, e, principalmente, da disponibilidade de material de apoio (dicionários, gramáticas) etc, que seria o *componente físico*.

Além da observância dos componentes acima descritos, é importante o ensino do uso adequado de estratégias linguístico-discursivas, dentre outras formas de pesquisa e utilização de ideias, bem como dos processos de escrita (planejamento, escrita de rascunhos, revisão, reescrita, escrita da versão definitiva), que se configura no *componente pedagógico*.

No que tange à necessidade de se considerar a produção escrita como algo complexo, é salutar ter consciência da vital importância da preparação do plano escritural (pré-escrita), pois será por meio dele que o aluno deverá delinear o futuro texto. Utilizar um rascunho é a garantia de uma escrita mais clara e eficiente. Assim, o aluno deve redigir uma primeira versão do texto, revisando-a para se apropriar ainda mais da língua ou das ideias que quer desenvolver, tendo em mente o destinatário, buscando assim se apropriar dos fatores de textualidade, especialmente a intencionalidade e a aceitabilidade.

Passar a limpo para atualizar: nossa proposta de ensino de escrita considera, além

das dimensões e componentes acima descritos, a observância de certas etapas complementares, que uma vez bem planejadas e refletidas pelos docentes, poderão contribuir para a melhoria da qualidade escritural dos estudantes, uma vez que estes estarão imbuídos de suas tarefas, frente a uma nova perspectiva de produção do conhecimento, desde que o professor saiba “convencê-lo” da importância da sua adesão/preparação para uma das atividades mais antigas e salutares que existe: a divulgação de saberes diversos com o intuito da preservação da nossa memória histórico-cultural, o que só se dá por meio dos registros escritos.

Ao passar seu texto a limpo, o aluno deve retornar às etapas anteriores para se assegurar da eficácia do seu texto, solicitando a opinião/intervenção do professor, a fim de que ele o ajude a entender o seu progresso, seja em nível linguístico-gramatical, seja em nível discursivo ou em nível estrutural (tipologia/gênero).

Revisar para (auto)avaliar: concluídas as etapas até então sugeridas e de posse de uma versão revisada do texto, é hora de avaliá-lo, atribuindo-lhe uma nota quantitativa/qualitativa, considerando-se seus pontos fortes e as necessidades de melhoria, destacando cada um dos aspectos que fazem com que um texto assim o seja considerado.

Incentivar o estudante à prática da revisão e da avaliação é uma tarefa extremamente importante, pois esta garantirá ao escritor a assunção do seu papel, testando suas potencialidades e reconhecendo suas fraquezas, corrigindo-as sempre que possível. É dever do professor auxiliar o aluno a buscar a melhor forma de exteriorização das suas ideias e o desenvolvimento de estratégias e de processos de escrita em muito contribuirá para tal tarefa.

Conforme aventado na seção precedente, as estratégias de escrita são fundamentais para a sistematização das tarefas relacionadas aos processos desencadeados ao lermos e escrevermos. Na nossa proposta, lançaremos mão das sete estratégias, a saber, a motivação, a planificação, a antecipação, a tempestade de ideias (*Brainstorm*), a modelação, a consolidação e o *feedback*.

Nada é mais agradável que o reconhecimento das boas ações que praticamos. Nada nos faz mais felizes que nos sentirmos úteis, capazes de realizar tarefas, de nos superarmos. Muitos pesquisadores, a exemplo de Chomsky, concordam que a motivação é sem qualquer dúvida a força motriz do sucesso de uma tarefa. Ela pode ser *intrínseca* ou *extrínseca*.

No primeiro caso (*intrínseca*), ela é algo inato. Quando a possuímos, mesmo nas situações mais adversas, encontramos a força necessária para obtermos sucesso naquilo que

intentamos fazer. Por vezes, a situação adversa se configura num excelente desafio a ser superado. Por isso, muitas pessoas bem-sucedidas têm sempre uma história de superação a contar. São pessoas que mudaram seus destinos, por conta dessa capacidade de se auto-motivar, independente do quanto as probabilidades mostrem o contrário.

No caso da motivação extrínseca, o indivíduo necessita de estímulos externos, mas aqui é preciso que ele receba estímulos que independem de sua força de vontade. No caso do ensino-aprendizagem, o aluno precisa sempre de instruções claras acerca da tarefa a realizar. É importante que ele conheça bem os objetivos a serem alcançados no desenvolvimento de uma tarefa e, mais que isso, que ele tenha um *feedback* de suas ações, a fim de que suas atitudes sejam reconhecidas, melhoradas, ampliadas, que sirvam de modelos para ações futuras.

Uma vez que um sujeito esteja motivado a realizar uma tarefa, essa necessita ser bem planejada, por meio da antecipação de resultados. Planificadas as atividades, é preciso que os alunos leiam o suficiente para melhor conhecerem o tema tratado. Nessa fase, acontece o *brainstorm*, resultante dos estímulos causados tanto pelas instruções dadas, pelos objetivos propostos, quanto pelas leituras e discussões realizadas, estando o aluno apto a revisar seus objetivos e a buscar atingi-los. Nessa etapa, o aprendiz necessita também de modelos (modelação).

Em se tratando de escrita, temos os gêneros textuais, as exigências do tipo de texto a produzir, os fatores de textualidade a perseguir, sem contar as regras e normas propostas pelas gramáticas para o “bem” escrever³.

Nessa perspectiva, os estímulos (motivação), a valorização das atividades realizadas (*feedback*), bem como o conhecimento de diferentes gêneros textuais, a assimilação de modelos, aliada a um planejamento e a revisões do plano do texto a produzir podem se configurar em importantes aliados na tarefa do ensino-aprendizagem de escrita.

³ Embora pareça ultrapassado falar em cópia e ditado, ainda somos a favor dessas modelizações, pois, ao copiar textos diversos, os alunos têm mais uma forma de assimilação de estilos, de paragrafação, de regras ortográficas, o que se configurará em uma melhoria vocabular, dentre outros benefícios que serão agregados benéficamente à tarefa escritural.

Aplicando a teoria: etapas a serem seguidas para o sucesso escritural

Após conhecermos a base teórica que deu suporte ao nosso estudo, apresentaremos, a seguir, uma parte mais prática, a fim de melhor auxiliarmos nossos alunos a se sentirem sujeitos/atores de suas atividades de produção textual.

Nossa proposta de modelo, além dos componentes descritos acima, consta de uma espécie de módulo, para melhor guiar os estudantes durante as atividades de escrita. Para tanto, ela segue sete fases complementares:

Na primeira fase, que se configura numa *etapa diagnóstica*, o aluno buscará compreender melhor o seu papel de escritor. Para tanto, será disponibilizado ao estudante o maior número possível de textos de vários gêneros, a fim de que o aluno tenha, após leituras, comentários e análises, argumentos suficientes para a realização do plano do futuro texto.

Contudo, apenas leituras e discussão não são suficientes, se o aluno não conta com material de consulta, a exemplo de bons dicionários e gramáticas. O desenvolvimento do hábito de utilizar esse tipo de material em muito resolveria as dificuldades enfrentadas pelos escritores no que concerne à ortografia e à coerência textual, visto que com a ajuda do dicionário e de uma gramática, haveria uma melhor sistematização das anotações feitas quando da revisão dos escritos, a fim de indicar onde os estudantes precisam melhorar.

A partir desses instrumentos/estratégias, o aluno poderá ampliar seu diagnóstico, fazendo uma lista de suas dificuldades mais recorrentes, tornando-as objeto de seu desafio. Para tanto, ele precisa saber em qual nível se encontra sua(s) dificuldade(s), seja no nível linguístico (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação), seja no nível textual (orientação temática, ordenação dos parágrafos, nível argumentativo, etc.)

Nessa etapa, o aluno deverá começar a sistematizar seus conhecimentos linguísticos e textuais, a fim de saber onde, como e por que ele comete determinados erros, para saná-los e assim melhorar sua capacidade escritural. Entre outras ferramentas, ele deve estar sempre atento à necessidade de consultar um dicionário, para melhorar sua ortografia e ampliar seu léxico; uma gramática, para observar as regras e normas do bem escrever e assim melhorar sua capacidade linguística. Também deve dispor de um rico material de consulta, para os momentos em que ele não dispuser nem de dicionário nem de gramática, a exemplo de revistas, jornais, romances etc. A seguir, ele deve anotar suas dificuldades, ordenando-as por categorias, conforme visto anteriormente.

Na segunda etapa, é o momento de explorar os textos dos pares, no caso os colegas de classe, textos de outros estudantes - publicados em fontes diversas (manuais escolares, sites, etc.), os quais apresentem problemas linguísticos e textuais, com exemplos de correções, a fim de ajudar o aluno em suas aprendizagens. Após a leitura, análise e registro das dificuldades enfrentadas pelos pares, é hora de explorar seu próprio texto, comparando as dificuldades enfrentadas pelos pares às suas, a fim de melhor sistematizar as necessidades que o estudante possui no que concerne a seu texto e ao texto dos demais.

Conhecimento e desenvolvimento de estratégias de escrita

Cada pessoa tem uma maneira diferente de se comportar enquanto lê, estuda ou escreve. Nesse momento da preparação da atividade de escrita, o professor deve solicitar que o aluno anote suas estratégias, a partir de respostas às seguintes questões:

1- No que concerne à leitura, o aluno deve ser orientado a descobrir suas próprias estratégias, por meio de questionamentos, listados abaixo:

a) Como você escolhe um texto/livro para ler? O que o leva a essa escolha? b) Uma vez escolhido o tipo de leitura, como você a inicia? c) Durante a leitura, você costuma ter que tipo de atitude? Grifa certas passagens? Anota dúvidas? Faz comentários? d) Cite outras estratégias.

2- No que concerne à escrita, o aluno deve contar com o auxílio pontual do professor, guiando-o por meio da seguinte instrução: no desenvolvimento do seu texto você costuma... (solicitar que o estudante escreva as etapas que ele segue ao produzir um texto):

- a) Para iniciar minha produção normalmente eu...
- b) Para desenvolver minha produção normalmente eu...
- c) Para finalizar minha produção normalmente eu...

3- No que concerne ao ensino de estratégias e sua eficácia, utilize as seguintes propostas para melhor sistematizar suas aulas:

- a) Atividades de antecipação
 - Informe os objetivos das atividades;
 - Forneça a informação de suporte;
 - Nomeie e clarifique os conceitos a serem aprendidos;

- Motive os alunos, usando princípios relevantes;
- Apresente os resultados desejados.

b) Atividades de consolidação: ajude seus alunos a escolher a melhor estratégia de trabalho, personalizando-a, por meio de questões do tipo: “Quando poderei utilizar isto?”; Formule expectativas: "Espero dominar e usar essa estratégia até.....(marcar prazo)."; Verifique o progresso: "O que farei quando completar esta parte?"

c) Atividades de *Brainstorming*: escrever um tópico e uma série de palavras, algumas claramente relacionadas ao tópico, outras que claramente não lhe dizem respeito e outras ambíguas, a fim de ampliar o léxico do aluno e ajudá-lo nas escolhas das palavras mais adequadas a serem utilizadas.

d) Atividades de modelização: exerça um natural prolongamento de perguntas do tipo: "Como é que...", além de usar modelos para expressar o seu próprio processo de pensamento. Na sequência, explicita e demonstre o modelo várias vezes.

e) Atividades de *Feedback*: deve ser individualizado, frequente e positivo, mas também corretivo quando necessário; deve ter noções e itens claros. Formas de *feedback*: correção sistemática de trabalhos, publicação; trocas entre pares.

Objetivos das estratégias: Interpretar o enunciado da questão que lhe é proposto; Estruturar a situação que lhe é apresentada; Fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas; Descobrir relações; Desenvolver habilidades do raciocínio lógico e de argumentação, buscando questões como “o que acontecerá se...”, as quais ajudam a analisar um argumento e a reconhecer argumentos válidos. (Adaptado de Fernandes, 2005).

Análise e registro dos progressos

Nessa etapa, os alunos deverão organizar seus textos por categorias, a fim de melhor visualizar seus progressos. Para tanto, mais do que nunca o uso de gramáticas e dicionários é fundamental, além, é claro, da proposta de um barema de avaliação dos progressos, que o professor deve disponibilizar e explicitar claramente cada dimensão desse instrumento, a fim de que os alunos possam reconhecer suas dificuldades e tentar resolvê-las. Contudo, o uso de instrumentos e de materiais de ajuda só tem razão de ser quando há um trabalho conjunto entre pares (professor/alunos; alunos/seus colegas).

A cada problema detectado, o aluno deverá anotá-lo, considerando sua natureza: no sentido *macro* (forma, conteúdo, progressão etc) ou no sentido *micro* (correção linguística, coesão, coerência etc.)

Publicação das produções (*feedback*)

Nossos estudantes não escrevem por vários motivos, dentre os quais a falta de hábito, a falta de motivação e, principalmente, a falta de um *feedback*. Lembremos as palavras de Geraldi (1980), quando ele diz que os alunos escrevem para um só interlocutor, numa ação monóloga da escola. Corroborando esse pensamento, acredito que precisamos dar sentido ao que é produzido nas escolas.

Escrever textos variados: *algumas sugestões*

Muitas vezes, nas aulas de redação, nos deparamos com um ensino reducionista, sobretudo no tocante ao gênero textual, pois normalmente se dá prioridade a determinado gênero, especialmente o que chamam de “texto dissertativo”, numa confusão entre gênero e tipo textual, o qual é trabalhado à exaustão num determinado ano escolar, particularmente quando se acredita estar preparando o aluno para a entrada num curso superior.

Embora haja certa dedicação ao “ensino” do texto que chamam de “dissertação”, não há o ensino efetivo de nenhum outro tipo que não a “dissertação escolar”, moldada ao estilo do professor de cursinho, que nada conhece de teorias textuais ou de exigências relacionadas à tessitura de um texto, priorizando uma tipologia em detrimento das demais, acreditando estar preparando os estudantes para os exames de entrada nas Universidades. Essa atitude é no mínimo contraditória, se considerarmos que, nos exames vestibulares ou no ENEM, o aluno se depara com textos clássicos, com uma linguagem distante do seu universo.

Quando se trata do “ensino” das escolas literárias, isso apenas nas aulas de literatura, apresenta-se o texto proposto em exames anteriores, segue-se com uma leitura *en passant* do seu conteúdo temático, sempre guiada pelas questões propostas pelos manuais escolares a fim de fazer-lhe a “interpretação” sem qualquer base teórica que ampare tais interpretações.

Quando há uma proposta de redação, esta geralmente segue também o modelo do manual ou do mestre, que deve seguir à risca os macetes ditados pelos processos seletivos,

deixando de lado a capacidade criadora dos alunos, bem como as teorias textuais que deveriam embasar as análises, que não raro ocorrem apenas no nível gramatical.

Raramente o aluno recebe informações teóricas sobre como, por que e para que produzir o texto, senão para ter sucesso no vestibular! Raras são as vezes em que o texto produzido, seguindo as instruções do mestre, recebe um tratamento adequado, um *feedback* sobre o que o aluno produziu, seus pontos fortes e as necessidades de melhoria.

A escrita de um texto: *resolução de problema*

De acordo com Poissant (2005), existem três etapas para a resolução de um problema, uma vez que ele se organiza em torno de uma arrumação, uma indução e uma transformação.

A *Arrumação* seria o momento da planificação da tarefa, quando buscamos compreender o tema proposto e pesquisamos, no nosso “computador pessoal”, as nossas memórias, nossos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e das muitas leituras feitas. No momento da arrumação, buscamos organizar as ideias desencadeadas por nossas vivências e experiências, além das diversas leituras realizadas ao longo da vida e acerca do tema sob análise. Ao longo dessa etapa, costumamos também tentar buscar soluções para os problemas propostos pelo tema. Assim, a etapa da arrumação considera além da organização uma solução a curto, médio ou longo prazo, o que no caso da redação seriam as partes estruturais e basilares do texto, no caso a introdução e a conclusão.

No que tange à etapa da *Indução*, busca-se conhecer a estrutura textual, as regras gramaticais para a escrita eficiente, a análise dos fatos, uma razão lógica para o desenvolvimento da argumentação, além de tentar resolver o problema em tela, a fim de desencadear no leitor as capacidades de inferências e de “ler as entrelinhas”, alçando-o a condição de coautor.

Já na etapa da *Transformação*, busca-se a compreensão do leitor, levando-o a repensar ou rever suas concepções, por meio da execução de tarefas do tipo sublinhar, questionar, discutir etc. Por fim, ele deve desenvolver juízos de valor, por meio de uma avaliação do que leu/produziu/reproduziu.

Baseados na proposição de Poissant (2005) bem como nas demais teorias discutidas ao longo do presente artigo, podemos concluir que para se produzir um texto eficiente e eficaz é necessário conhecer bem sua temática, por meio da leitura criteriosa do tema para se alcançar

a etapa da planificação, da revisão, do rascunho e da escrita de uma primeira versão do texto (resolução de problemas). Após essa tentativa de resolução, passar-se-ia ao estado objetivo, que nada mais é que a transformação do estado inicial, que eu conceberia como o desenvolvimento do texto e, finalmente, o momento da conclusão, quando se busca apresentar uma solução lógica para um estado problemático inicial.

Considerações finais

Conforme constatado ao longo desse documento, o texto é a manifestação material de discursos, de processos linguísticos, didáticos e mentais elaborados pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, cada uma dessas manifestações serve de suporte à complexa tarefa da escrita.

Os estudos realizados por pesquisadores da área da Didática da escrita e da Psicologia Cognitiva, assim como por aqueles da área do Texto e do Discurso, no que concerne à melhor compreensão da tarefa escritural, apontam para o fato de que é necessário não perder de vista que o escritor é, antes de mais nada, um sujeito planejador/articulador que, integrado a outros sujeitos e a suas histórias de vida, construirá novos textos por intermédio de uma rede complexa de fatores cognitivo-discursivos, resultante das inúmeras relações entre os interactantes implicados no processo produtivo.

Ao observarmos tais proposições e reflexões acerca do papel do sujeito/escritor, devemos nos ater à necessidade de considerarmos que, ao prepararmos nossas aulas de escrita, jamais deveremos nos esquecer da importância das teorias aqui aventadas para a ampliação das informações acerca da tarefa escritural, tão fundamental para a inserção do homem na sociedade. Nessa perspectiva, é salutar que o professor ajude o aluno a melhor desenvolver sua capacidade de percepção do mundo via leitura/escrita. Para tanto, ele deve re(aprender) a gostar de ler e escrever, a fim de melhor divulgar suas ideias. Contudo, para que isso ocorra, é fundamental que ele conheça melhor a sua língua e suas capacidades enquanto usuário dessa língua.

Gostar de escrever, conhecer melhor a sua língua significa ler e escrever com mais frequência. Mas de nada adianta esse esforço sem o *feedback* necessário por parte do professor, que deve ler, comentar, apontar pontos fortes e dificuldades no texto do estudante

da forma mais pontual possível! Sobre essa etapa do ensino-aprendizagem, Fino (2000, p.154) diz que

A construção do conhecimento pelo aprendiz acontece fundamentalmente quando ele está comprometido com a construção de qualquer coisa externa (a si próprio) ou, pelo menos, partilhável, como um castelo de areia, uma máquina, um programa de computador, um desenho, um poema.

Se desejamos contribuir para o sucesso escolar dos nossos estudantes, uma das finalidades da nossa intervenção será a de tentar levar os alunos a desenvolver competências diversas, por meio da explicitação clara da tarefa a ser cumprida, considerando seus conhecimentos anteriores, bem como aqueles adquiridos em verdadeiros cursos de escrita, baseados em teorias linguísticas e cognitivas para que os alunos façam uma utilização consciente desses conhecimentos, levando-os a produzir textos que possam ser considerados na construção de seus saberes.

Nesse contexto, a função do professor de escrita é muito mais que apenas ensinar regras gramaticais, visto que a linguagem é um instrumento de interação humana, de natureza comunicativa, o que serve para produzir efeitos de sentido entre os interlocutores, num contexto que respeite os fatores de ordem cognitiva, dialógica e textual.

Referências

FERNANDES, D. Resolução de Problemas: investigação, ensino, avaliação e formação de professores. **Sala do Professor**, 2005.

FINO, C. N. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. **FORUM Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**, 1, 2, 2000. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>. Acesso em 12 ago. 2012.

GERALDI, J. W. [1980] Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p.39-46.

HAYES, Jonh. R. Un nouveau modèle du processus d'écriture. (Traduzido por Gilles Fortier). In: BOYER, J.-P.; DIONNE, P. (Dir.), **La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture**. Montréal: Éditions LOGIQUES, 1995. p.49-72.

HAYES, J. R. *et al.* Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Dir.) **Advances in applied psycholinguistics, Vol. II: Reading, Writing and Language processing** Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p.176-240.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: L.W. GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R (Dir.) **Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach**

. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p.31-50.

_____. A cognitive process theory of writing. **Composition and Communication**, 32. 1981. p.365-387.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation** (2. éd.). Montréal/Paris: Guérin/ESKA, 1993.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POISSANT, H. **Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005.

POLYA, G. **Comment poser et résoudre un problème**. Paris: Éditions Jacques Gabay, 1965.

PRÉFONTAINE, C. **Écrire et enseigner à écrire**. Montréal: Éditions Logiques, 1998.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Written composition. In: WITTRICK, M. (Dir.), **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.