

Contributos para a aprendizagem da escrita

Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos¹

Luísa Álvares Pereira

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro

lpereira@ua.pt

Luciana Graça

Bolseira de Pós-Doutoramento

Departamento de Educação

Universidade de Aveiro

lucianagraca@ua.pt

¹ Este texto foi produzido no âmbito dos seguintes projetos: 1) projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, coordenado pela Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Factores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER); 2) projecto de projeto de pós-doutoramento de Luciana Graça, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira e Joaquim Dolz.

Resumo

Esta nossa contribuição aborda os principais princípios defendidos pela (nova) Didática da Produção de Textos, descrevendo, e exemplificando, o dispositivo didático da «sequência de ensino», construído no quadro do grupo de investigação «Protectos», refletindo-se sobre a importância da utilização de materiais didáticos significativos para uma aprendizagem discente também efetiva.

Palavras-chave: Didática da escrita; sequência de ensino; resposta fundamentada.

Abstract

Our contribution addresses the key principles advocated by the (new) Didactic of Text Production, describing and exemplifying the didactic device "teaching sequence", built in the framework of the research project 'Protectos', with the coordination of Luisa Alvares Pereira, reflecting on the importance of using significant didactic devices for an effective student learning.

Keywords: Didactics of writing; teaching sequence; reasoned response.

1. Introdução

A aprendizagem da escrita representa uma das finalidades mais essenciais da escola. Afinal, a sociedade exige cada vez mais um maior domínio desta capacidade de linguagem, ficando rapidamente excluído todo aquele que não é capaz de escrever textos variados que possam responder às diferentes situações de comunicação (Dolz *et al.*, 2013; Graça, 2010; Pereira & Cardoso, 2013b). Por outro lado, e como a investigação tem vindo a demonstrar, a capacidade de escrever também se constitui como um elemento facilitador da própria aprendizagem, concorrendo inclusive para o desenvolvimento do pensamento e para a construção do conhecimento (Beacco, 2009). Dada esta indiscutível relevância, impõe-se uma pergunta capital: como é que deve ser desenvolvido o ensino da escrita, para uma aprendizagem mais efetiva da mesma, por parte dos alunos?

Como todos bem sabemos, o ensino da produção escrita é complexo, e não só exige dos alunos múltiplas capacidades como também a sua aprendizagem é prolongada no tempo, conduzindo o professor, não raras vezes, a uma sensação de desânimo. No entanto, e pesem embora a complexidade e a dificuldade do processo de ensino (e do processo de aprendizagem), há já um significativo conjunto de ferramentas didáticas à disposição do professor, e que a investigação científica na área da Didática da Escrita tem vindo a validar, com resultados deveras satisfatórios (Pereira & Graça, 2009; Pereira & Cardoso, 2013a). Um ensino mais fundamentado e, sobretudo, eficaz da produção escrita terá de passar, então, por um conhecimento quer dos mais relevantes princípios que enformam uma nova Didática da Produção de Textos e de ideias claras sobre a sua consecução, em sala de aula, quer das mais pertinentes ferramentas didáticas disponíveis para auxiliar o aluno, na aprendizagem da capacidade de linguagem em questão.

Ora, esta nossa contribuição visa sistematizar, precisamente, algumas das opções mais atuais em termos do ensino-aprendizagem da produção escrita, contrastando-as, aliás, com aquelas em que assentou este processo, até à década de 80 do século passado (Pereira, Cardoso & Graça, 2009; Pereira, Aleixo, Cardoso & Graça, 2010). O nosso objetivo é, portanto, duplo: por um lado, sublinhar algumas das principais linhas de ação didática,

para o ensino da produção escrita de textos; e, por outro, apresentar e exemplificar o procedimento da sequência de ensino.

2. Princípios orientadores da ação

2.1. Diversidade de textos

A composição escrita, contrariamente à posição durante largos anos defendida, não se constitui como um objeto único e indiferenciado. Pelo contrário, existe uma diversidade infinita de géneros textuais, apresentando cada um deles características linguísticas deveras específicas (Bazerman, 2009). Desta forma, deve o ensino da produção de textos ser concebido como um conjunto de aprendizagens particulares e específicas de cada género também concreto, e não como um procedimento global, já que cada género textual (também) apresenta problemas diferenciados que implicam a adoção de estratégias de ensino igualmente distintas. Por outras palavras, aprende-se a narrar, a argumentar, a expor. Daí que se compreenda que alguém pode ser especialista na escrita de uma ata, mas não domine a escrita de um texto argumentativo ou de um texto poético. E isto porque estes textos não apresentam características linguísticas iguais, nem em termos dos tempos verbais nem a nível dos próprios organizadores textuais, por exemplo. A escrita é, portanto, uma entidade heterogénea, na medida em que o seu correto uso implica a adequação à situação de comunicação específica em que o escrevente está inserto.

2.2. Ensino precoce

A lentidão e a complexidade do processo de aprendizagem da escrita, intimamente conexionsados com a multiplicidade dos seus usos e das suas finalidades, tornam imperioso que aquele seja objeto de ensino desde o início da escolaridade. No entanto, é evidente que tal não significa que sejam ignoradas as capacidades dos alunos, nas diferentes etapas da sua vida escolar. Apenas implica, isso sim, que haja uma adequação dos conteúdos ensinados a cada uma de tais etapas. Nesta linha de ideias, defende-se uma abordagem de todos os tipos textuais em todos os anos e ciclos de escolaridade, registando-se uma variação a diferentes planos: género discursivo (artigo de opinião, debate regrado, carta do leitor; narrativa de aventura, lenda, fábula...), complexidade conteudística (para o artigo de

opinião, poder-se-ia apresentar, inicialmente, uma temática que os alunos já dominassem, podendo passar-se, progressivamente, a uma outra que exigisse uma maior pesquisa por parte dos aprendentes...), dimensões textuais abordadas (ainda relativamente ao exemplo do artigo de opinião, poder-se-ia pedir uma exposição oral com apenas dois argumentos, seguindo-se a solicitação de um maior número de argumentos e, ainda, a apresentação de contra-argumentos...), extensão do discurso (de um artigo de opinião de cinco linhas a um de quinze e a um de dimensão correspondente a uma página A4...) (Pereira & Cardoso, 2013b; Graça, 2010). Naturalmente, todas estas componentes encontram-se em plena consonância com os próprios objetivos de aprendizagem, que se vão modificando de aula para aula, de ano para ano, de ciclo para ciclo.

2.3. Utilização (também) de textos sociais

Os modelos de textos fornecidos aos alunos foram, durante largos anos, os designados “textos escolares”. Entre estes últimos, podemos destacar os seguintes: i) os modelos de textos tipicamente académicos – como é o caso da composição, do comentário e do resumo – e os modelos de textos literários – como os narrativos, os descritivos e os poéticos –, que se considerava terem sido elaborados por grandes “génios” a imitar; ii) e os textos escolares ad hoc, criados, propositadamente, para responder às necessidades de ensino, apresentando uma arquitetura interna “ideal”, em nada (ou em muito pouco) semelhante à dos textos utilizados no quotidiano. Ora, por oposição ao artificialismo dos textos “escolares”, a investigação na área tem vindo a apresentar evidências da importância da utilização (também) de textos “não-escolares”, “reais”, e que existam, realmente, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula representa. Daí que tais textos possam então ser legitimamente designados de “sociais”. A presença dos textos sociais na escola pode assumir duas consubstanciações: utilização dos textos sem quaisquer adaptações ou, pelo contrário, com aclimações efetuadas em função dos objetivos previamente delineados e/ou das especificidades da turma. Eis um exemplo: aquando do estudo do género textual “carta”, o professor ou poderia delegar nos alunos a função de trazer para a sala de aula uma ou mais cartas que eles eventualmente tivessem escrito a familiares e a amigos, constituindo-se um verdadeiro corpus textual a ser estudado, de forma significativa, pelos discentes – caso estes demonstrassem não querer expor a sua

intimidade, poder-se-ia pedir-lhes outro tipo de cartas –, ou o docente, inspirado em cartas “autênticas”, construiria outras, especificamente direcionadas para o tipo de ensino desejado.

2.4. Ensino do processo

A aprendizagem da escrita exige o conhecimento de um vasto conjunto de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão. A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa. A componente de textualização, por sua vez, prende-se com a redação propriamente dita, isto é, com o aparecimento das expressões linguísticas que formarão o texto, mediante uma sua organização em frases, em parágrafos e ainda, eventualmente, em secções. A componente de revisão ocorre através da leitura, da avaliação e da eventual correção ou reformulação do que fora escrito, podendo ter lugar ao longo de todo o processo, em articulação com a própria textualização.

2.5. Regulação externa vs regulação interna

A aprendizagem da escrita também se desenvolve através do confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, já que tal reforça a negociação de critérios de avaliação dos textos elaborados, facilitando a própria decisão sobre os modos de resolução dos problemas identificados. Em termos da regulação da produção de textos, duas modalidades principais podem ser identificadas: i) as estratégias de regulação externa, com exercícios para controlo dos conhecimentos, com a identificação das próprias incorreções, quer por parte do professor quer por parte do próprio escrevente; e ii) as estratégias de regulação interna (DOLZ e PASQUIER, 1996: 13), que permitem que o aluno se consiga servir dos conhecimentos adquiridos em futuras situações; entre estas últimas, podemos identificar, por exemplo, fichas para novos conceitos que são introduzidos, registos de aquisições em que se procede à anotação das principais aprendizagens efetuadas pelos discentes ao longo das aulas, grelhas de verificação para munir o aluno de instrumentos a

que possa recorrer com facilidade para rever/reescrever – por si só, ou com os colegas – os textos produzidos e ainda em que se possa ancorar aquando da escrita de novos textos. Por outro lado, também assumem um papel muito relevante, para uma regulação interna, as designadas atividades metacognitivas, em que o discente é convidado a falar do que está a fazer, da forma como o está a fazer, explicitando os procedimentos adotados, as dificuldades sentidas, as soluções encontradas..., sendo que a partilha em grupo de tais considerações conduz à constituição de uma metalinguagem comum ao professor e ao aluno, incrementando as possibilidades de compreensão entre estes, aquando das interações verbais.

3. Sequência de ensino: da descrição à exemplificação

3.1. Contextualização, definição e descrição do dispositivo didático

Tendo em conta as necessidades rastreadas no campo da Didáctica da Escrita, o grupo **Protexos** foi constituído, no sentido, mais especificamente, de dar um contributo importante, em termos da criação e da validação de dispositivos didáticos capazes de promover o desenvolvimento da escrita de diferentes géneros de texto ao longo da escolaridade, numa perspetiva de progressão. A sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013b), um dos dispositivos didáticos construídos, foi então precisamente concebida para concretizar, muito particularmente, os princípios anteriormente enunciados, na secção anterior. Através dela, procura-se colocar em estaleiro um determinado género de discurso (entrevista, artigo de opinião, lenda, reportagem desportiva, biografia, narrativa de viagens) e trabalhar, durante um determinado tempo, sobre esse mesmo texto. *Grosso modo*, este dispositivo didático compreende dois principais conjuntos de atividades: i) actividades de observação e de análise de textos (autênticos, fabricados e adaptados), centrando-se as mesmas quer num texto global quer em partes do mesmo, se bem que textos produzidos por bons “escritores” tenham também uma presença obrigatória; e ii) tarefas simplificadas de produção textual, como é o caso de uma reorganização do conteúdo de uma descrição num texto explicativo e de uma inserção de uma dada uma parte em falta no texto, ou, ainda, a elaboração de uma série de refutações a determinados argumentos e a revisão de um texto tão-só a nível de dois ou três critérios previamente estabelecidos.

A estrutura global do desenvolvimento de uma sequência de ensino encontra-se traduzida, de forma sintética, na figura seguinte.

Sequência de ensino A produção de textos escritos			
Pré-intervenção	Abertura	Desenvolvimento	Fechamento
Caderno de encargos do género textual	Apresentação da situação de comunicação Produção textual inicial Definição dos conteúdos a ensinar	Módulos (tarefas focadas em problemas específicos do género)	Produção intermédia (partes do texto) Produção textual final

Figura I. Sequência de ensino

Na primeira fase, o professor seleciona um ou mais textos do género a trabalhar, que funciona(m) como o(s) texto(s) mentor(es). Este texto mentor é um texto-modelo do género que se vai trabalhar, sendo que a sua leitura assim como a respectiva desconstrução, pelo professor, vão permitir ao docente a identificação de determinados aspetos a apresentar aos alunos, em diferentes fases da sequência de ensino. Daí que o texto mentor funcione também como o “*caderno de encargos*” de um dado género, ao permitir a identificação de algumas regularidades deste último. Serve, igualmente, como evidência do funcionamento do género textual e, ainda, como exemplo de algumas das dimensões a trabalhar em sala de aula, com os alunos. Na segunda fase, a da abertura, o professor apresenta a situação de comunicação à turma, em todas as suas especificidades, seguindo-se a produção textual inicial, pelos alunos, do género textual em estudo. Na terceira fase, e depois de o professor ter analisado algumas das produções textuais iniciais produzidas pelos discentes, identificando algumas das principais dificuldades reveladas e algumas das mais recorrentes capacidades que os alunos já possuem, passa-se à construção de módulos de ensino, em que são construídas atividades focadas em problemas específicos do género textual e que, aplicadas em sala de aula, ajudam os alunos a progredir no domínio do género. Na última

fase, o professor solicita uma outra produção textual (de partes de texto ou de um texto completo), com vista a avaliar a evolução dos alunos.

3.2. Exemplicação de uma sequência de ensino e (breve) reflexão sobre os seus efeitos nas produções textuais dos alunos

No contexto de uma oficina de formação de professores de diferentes disciplinas para o ensino da escrita (oficina esta intitulada “O ensino da escrita em diferentes disciplinas”), em que foram trabalhados não só os conceitos de tipos e de géneros textuais como também o género textual «resposta fundamentada», em específico, além do próprio dispositivo da sequência de ensino, um dos grupos de trabalho, constituído por três docentes a dar aulas a turmas de 3.º ano de escolaridade, elaborou, precisamente, uma sequência de ensino relativa a esse mesmo género textual. O quadro seguinte dá conta das principais actividades de cada um dos módulos da sequência de ensino produzida.

Tabela I. Módulos da sequência de ensino produzida

Etapas	Objectivos	Actividades	Materiais
Apresentação da situação	- Conhecer o projeto de escrita	- Diálogo	
Produção textual inicial	- Utilizar os conhecimentos já possuídos	- Produção textual escrita	- Ficha para o texto inicial
Módulo 1	- Identificar a estrutura do texto	- Ordenar as três partes do texto - Identificar a função de cada parte textual - Identificar o nome de cada parte textual - Registrar a estrutura textual.	- Ficha 1
Módulo 2	- Introduzir o texto	- Recortar e colar, no espaço	Ficha 2

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer organizadores textuais adequados 	<p>em branco, a caixa correspondente à introdução.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sublinhar, no texto colado, o organizador textual usado para se introduzir o assunto. - Colocar um círculo à volta de organizadores textuais que também podem ser usados para se iniciar a introdução. - Sublinhar o verbo de opinião utilizado. - Colocar um círculo à volta de outros verbos de opinião. 	
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o texto - Conhecer organizadores textuais adequados 	<ul style="list-style-type: none"> - Recortar e colar, no espaço em branco, a caixa correspondente ao desenvolvimento. - Sublinhar e copiar organizadores textuais para introduzir cada uma das razões apresentadas e no início de cada parágrafo. - Identificar outros organizadores textuais para introduzir cada uma das razões apresentadas e no início de cada parágrafo. 	- Ficha 3
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir o texto: - Conhecer organizadores textuais adequados 	<ul style="list-style-type: none"> - Recortar e colar, no espaço em branco, a caixa correspondente à conclusão. - Reescrever, por outras palavras, a mesma conclusão. 	- Ficha 4

		<ul style="list-style-type: none"> - Sublinhar e copiar os organizadores textuais usados, nas duas conclusões apresentadas. - Colocar um círculo à volta de organizadores textuais que também podem ser usados para se concluir o texto. 	
Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar os organizadores textuais aprendidos - Sistematizar os conhecimentos sobre a estrutura de uma resposta fundamentada 	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher uma grelha com os organizadores textuais aprendidos - Preencher um guia de preparação para a produção escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha 5 - Guia de preparação para a produção escrita
Produção textual final	<ul style="list-style-type: none"> - Completar um guia de produção textual escrita, após se ter compreendido a respetiva utilidade - Produzir uma versão definitiva do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Completamento coletivo de um guia de produção textual escrita - Produção definitiva do texto escrito 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha 5 - Ficha para o texto final

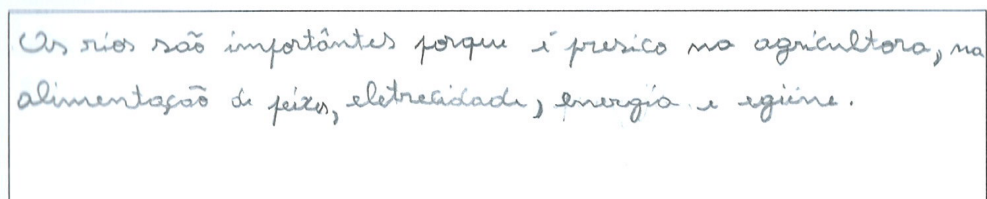
A instrução de escrita, tanto para a escrita do texto inicial como para a escrita do texto final, foi a seguinte:

Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem.

Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

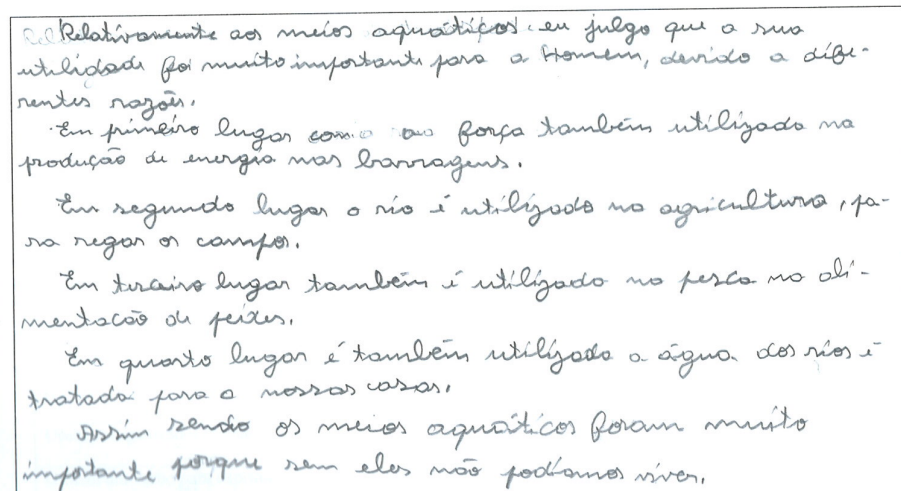
Figura II. Instrução de escrita

E, seguidamente, apresentamos, precisamente, o texto inicial e o texto final produzido por um mesmo aluno – aquele com mais dificuldades evidenciadas aquando da escrita da produção textual inicial – de uma das turmas de 3.º ano de escolaridade, mediante a aplicação dos materiais que integram a sequência de ensino descrita.



Os rios são importantes porque é preciso na agricultura, na alimentação de peixes, eletricidade, energia e rega.

Figura III. Texto inicial do aluno A



Relativamente aos meios aquáticos eu julgo que a sua utilidade foi muito importante para a Humanidade, devido a diferentes razões:

- Em primeiro lugar como a sua força também utilizada na produção de energia nas barragens.
- Em segundo lugar o rio é utilizado na agricultura, para regar os campos.
- Em terceiro lugar também é utilizado no peixe na alimentação de peixes.
- Em quarto lugar é também utilizada a água dos rios e tratada para as nossas casas.

Assim sendo os meios aquáticos foram muito importante porque sem eles não podíamos viver.

Figura IV. Texto final do aluno A

A evolução registada pelo aluno é, indiscutivelmente, notória. A sua produção textual inicial não chegava, na realidade, a ser um texto: uma resposta fundamentada, como se pretendia, aliás, apesar de não ter o discente deixado de utilizar a conjunção «porque». Por sua vez, a sua produção textual final evidencia que houve um trabalho a vários níveis, entre as duas produções textuais iniciais; nomeadamente, em termos de: i) distribuição do

conteúdo em parágrafos; ii) utilização de organizadores textuais; iii) produção de argumentos adequados e pertinentes. Porém, mais do que proceder aqui a uma análise propriamente dita destas produções textuais deste aluno, ou das de outros discentes da turma, convocámos estes dois exemplos de textos apenas para servirem de mote para uma nossa reflexão (ainda) sobre a forma como o acto de escrever pode ser determinante, se permitir o estabelecimento, pela criança, de uma relação de identidade com a própria linguagem escrita. E isto porque, com efeito, e como tem sido demonstrado pela investigação, nem todas as práticas escolares, a nível da linguagem escrita, têm o mesmo efeito, já que tão-só algumas possuem um carácter reflexivo, intenso e complexo, constituindo-se, por isso, como um efetivo *locus* de transformação do sujeito. Importa, desde logo, consagrar também tempo para o ato de escrever propriamente dito, como aconteceu na sequência de ensino aqui descrita, com momentos dedicados quer à produção de textos integrais quer à produção de partes dos textos. Por outro lado, atividades que promovam uma séria interação leitura-escrita representam, igualmente, uma opção deveras profícua, podendo, por exemplo, criar momentos (também) de leitura, sobretudo, para desmontar o texto que se pretende (vir a) escrever. Além disso, a selecção de algumas dimensões do género de texto em estudo para um trabalho mais sistemático e intensivo, junto dos alunos, também se constitui como uma correta estratégia, com vista a combater uma sobrecarga cognitiva com que os alunos são muitas vezes confrontados.

Referências Bibliográficas

Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294). Colorado and Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.

Beacco, J.-C. (2009). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LIS-HistoryW_fr.doc.

Dolz, J., & et al. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelone: Graó.

Graça, L. (2010). *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á. & Graça, L. (coord. e org.) (2009). *Actividades para o ensino da língua. Cadernos PNEP. Programa Nacional de Ensino do Português – 1.º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (coord.) (2013a). *Actividades para o ensino da língua: produção escrita. Cadernos 3/Protexos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (eds.). (2013b). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.

Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I. & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod & S. Null (ed.), *Traditions of Writing* (pp. 58–70). Oxford, UK: Routledge.

Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 87–123.