ÁUREA MARIA BRANDÃO SANTOS

NOS CAMINHOS DA ESCRITA - RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

ÁUREA MARIA BRANDÃO SANTOS

NOS CAMINHOS DA ESCRITA- RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.

Wittgenstein

DEDICATÓRIA

Aos que se dispõem constantemente a ampliar horizontes de conhecimento, na busca de fornecer a cartografia e ao mesmo tempo a bússola para navegar num mundo tão complexo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bondoso Deus, que me permitiu chegar até aqui.

Ao meu grande amor José Luís pelo incentivo e apoio.

Aos meus filhos que são minha luz, meu tudo.

À minha mãe por sempre acreditar em mim e ao meu pai pelos cuidados.

Ao mais querido orientador Óscar Sousa.

À Professora Márcia Vescovi.

À grande pesquisadora do ISD no Brasil, Ana Rachel Machado, muita luz na sua nova jornada.

À Sirema, porque um nome exótico como este tinha que estar aqui.

Aos meus amados amigos, porque quem tem amigo é mais feliz, e um bom estado de espírito é essencial na busca pelos objetivos.

Aos professores e alunos que colaboraram para a realização desta pesquisa.

A todos que voluntariamente, ou não, contribuíram para concretização deste trabalho.

RESUMO

Os caminhos da escrita são marcados pela recursividade, bem como pela subjetividade, por expressões e pontos de vista e, sobretudo, por ações que promovem a interação. Demonstrar as conexões entre pressupostos teóricos e práticas pedagógicas foram o alvo desta pesquisa. A base teórica se fixou em dois pilares – o interacionismo sociodiscursivo (ISD) e a Teoria do processo Cognitivo da Escrita de Linda Flower e John Hayes. Elegeu- se como objetivo principal o de verificar a aplicabilidade de um projeto didático derivado dos quadros teóricos utilizados e constatar se o conjunto de atividades programadas contribuiram para amenizar problemas condizentes com a atividade da escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação - portanto estruturada em três etapas: pré-teste, execução das ações, pós-teste - que foi realizada com estudantes do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual de São Luís, onde 25 deles participaram efetivamente de todas as etapas, tendo os seus textos selecionados para compor este trabalho. Foram ainda aplicados questionários, na etapa do pré-teste a fim de traçar um perfil geral da turma e no pós-teste, para conferir a repercussão das ações do projeto entre os participantes. As ações da pesquisa permitiram encontrar respostas para questionamentos levantados e principalmente, acentuar a necessidade de novas práticas que possam contribuir de fato, para a formação de escritores competentes no âmbito escolar.

Palavras – chave: Interacionismo sociodiscursivo; Teoria do processo cognitivo da escrita; atividade da escrita.

ABSTRACT

The ways of writing are marked by recursion and subjectivity, as well expressions and standpoints especially by actions that promote interaction. To demonstrate connections between theoretical assumptions and teaching practices was the target of this research. The theoretical basis was fixed on two pillars – social discursive interactionism (ISD) and Cognitive Process Theory of Writing by Linda Flower e John Hayes. The main objective elected was to verify the applicability of a didactic project based on the theoretical issues and check that the set of planned activities can help to solve problems in the writing activity. This is an action research - thus structured in three stages: diagnosis, execution of actions, final test and was conducted with students of a public high school in São Luís, 25 of them participated in all phases, and their texts were selected to compose this work. Questionnaires were also applied in the diagnosis stage in order to draw a class general profile, and a final test to check the impact of the project actions among participants. The actions of the research allowed to find answers to questions raised and mainly emphasize the need for new practices that can actually contribute to the formation of competent writers in schools.

Keywords: Social discursive Interactionism; Cognitive Process Theory of Writing; activity of writing.

ABREVIATURAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação

MCP- Memória de Curto Prazo

MLP- Memória de Longo Prazo

PUC – Pontifícia Universidade Católica

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro Teórico 22

Figura 2: Modelo da Escrita 47

Figura 2: Modelo das interações-chaves..... 52

Figura 3: Modelo de construção do discurso.....55

Figura 4: Modelo de Hayes.....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo das médias obtidas pré-teste e pós-teste 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tábua de correção.....85/86

Tabela 2: Competências do ENEM.....87/88

Tabela 3: Competências do ENEM II.....116/117

Tabela 4: One-Sample Statistics.....118

Tabela 5: One-Sample Test 118

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....14

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO. 21

1.1 - Linguagem e Interação social 23

1.1.1 - A árdua tarefa da escrita 27

1.1.2 - Estratégias para resolução de problemas da escrita.....32

1.2 – O ISD – Interacionismo sociodiscursivo 35

1.3 - Marcos na abordagem cognitiva da escrita 44

1.3.1 - Contexto e Cognição 51

1.3.2 - Novos componentes em um novo modelo 57

CAPÍTULO II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....62

2.1 – Problemática 63

2.2 – Objetivos.....63

2.2.1 – Objetivo Geral 64

2.2.2 – Objetivos Específicos 64

2.3 – Tipo de Pesquisa 64

2.4 – População e sujeitos da pesquisa 66

2.5 – Instrumentos de coleta da pesquisa ..... .66

2.6 – Procedimentos de Análise 67

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....82

3.1– 1ª Fase: Pré-teste.....84

3.2 – 2ª Fase: Intervenção/ Aplicação das atividades 97

3.2.1 – Etapa I: Contexto de Produção 98

3.2.2 – Etapa II: Planejamento.....112

3.2.3 – Etapa III: Tradução/Desenvolvimento.....114

3.3 – 3ª Fase: Pós – teste.....116

CONCLUSÕES.....124

REFERÊNCIAS.....137

INTRODUÇÃO

Introdução

As razões para escolha do tema: "Nos caminhos da escrita – relações entre teoria e prática" fazem parte de um conjunto de razões entre as quais se destacam: compromisso e identificação. A necessidade como educadora de atender às necessidades dos alunos em relação ao uso da língua no cotidiano, em motivá-los para a aprendizagem e buscar junto a eles, meios de superação às dificuldades, representa o compromisso indispensável para exercer a profissão que escolhi. O contato decorrente das pesquisas - necessárias para melhoria da prática pedagógica - com as linhas teórico-metodológicas do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) na teoria de Bronckart articuladas às pesquisas sobre a abordagem cognitiva da escrita, em particular, dos pesquisadores Linda Flower and John Hayes - refletem a identificação.

Tratando-se de ensino da língua, é importante iniciarmos revendo as concepções que se tem adotado sobre língua, linguagem e, suas representações. A concepção de linguagem na contemporaneidade sugere reflexão sobre ela e por meio dela, ela é um modo de interação que possibilita a comunicação e garante a participação ativa na vida social.

As práticas pedagógicas, para o ensino de línguas segundo Bronckart (2004) devem formar o aluno para maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento de transformação dos modelos adquiridos. No contexto escolar, é preciso que os professores deem aos seus alunos, em especial aos do sistema escolar público, talvez não "competências de linguagem", mas sim, *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social (Mota-Roth, 2005, p.160).

Bronckart (2012) define o texto como base do ensino e é a partir dele que o sistema da língua deve ser estudado para que possa ser compreendido em funcionamento e não simplesmente como um sistema abstrato de regras. O ensino por meio dos gêneros propõe um modo de interação sociodiscursiva e amplia as possibilidades de atuação numa cultura, ultrapassando o ato de produzir um texto, sugerindo que os gêneros sejam vistos como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gêneros especificamente, como aquele aspecto de comunicação situada que é capaz de reprodução, e que pode se manifestar em mais de uma situação e, em mais de um espaço-tempo concreto.

Marcuschi (2006) afirma que o uso da língua é um tipo de ação social e na ação social o produtor do texto molda a linguagem em texto como gênero. E afirma ainda, que quando ensinamos a operar com um gênero, não estamos apenas aplicando um simples modo de produção textual, estamos ensinando um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura.

Flower and Hayes (1981) definem a escrita como uma das mais antigas e complexas atividades do ser humano enfatizando que é normalmente no espaço escolar que o ser humano estabelece os seus primeiros contatos com a linguagem escrita, onde começa a dar os primeiros passos neste universo, a desenhar as primeiras letras e a escrever o próprio nome. Os pesquisadores Linda Flower e John Hayes descrevem um modelo de observação do processo que os escritores empregam no ato da composição (tradução literal, equivalente à produção textual). A produção textual na teoria cognitiva compõe um processo de pensamento que ocorre antes, durante e depois da escrita, enfatizando a dinâmica não-linear das diversas ações que um escritor realiza ao escrever. Eles concluem que ao escreverem, os alunos utilizam uma combinação de processos cognitivos, os quais surgem em primeiro plano quando eles necessitam. Além disso, eles sugerem que há uma hierarquia estrutural destes processos e que eles variam, trocando níveis de objetivos que são aspectos-chave do processo de escrita. Flower and Hayes acreditam que o seu processo cognitivo de teoria da escrita (Cognitive process theory of writing) demonstra que o ato de criar é nutrido e sustentado pela imaginação, arte e objetivos do escritor (Galbraith, 2009).

Flower and Hayes (1981) destacam como ponto positivo dos estudos cognitivos básicos ou habilidades de pensamento usadas pelos escritores na produção de textos; o fato de poderem comparar os escritores com dificuldades, ou não, na expressão escrita e analisar a escrita de forma mais detalhada. Os autores acrescentam que na Psicologia e na Linguística, a forma mais tradicional de se olhar de forma atenta um processo, é construir um modelo do que se observa. Esse modelo é uma metáfora para um processo, uma forma de descrever um processo de produção que ainda se recusa a sentar para um retrato.

O quadro teórico exposto acima será base de fundamentação desta pesquisa que como uma pesquisa – intervenção busca analisar e compreender a realidade e apresentar soluções no sentido de transformá-la. Vivemos em um país onde a lei que rege o sistema educacional determina como uma das finalidades da educação "o preparo para o exercício da cidadania". O exercício da cidadania implica em participação ativa, possibilitada pela expressão de ideias e opiniões que irão denotar seu senso crítico em relação àquilo que está à

sua volta, interagindo socialmente, percebendo a linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos e poder compartilhá-los, ao vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial, e que o aluno muitas vezes, só tem acesso por meio da escola. O mundo letrado deve ser desmistificado, deve ser apresentado como algo real e palpável.

Os mecanismos do significado são também mecanismos socialmente efetivos. Para compreender as consequências cognitivas do letramento, precisamos olhar para as consequências sociais, mas para entender o social, precisamos olhar como os textos podem chegar a ser significantes para pessoas diferentes, e para isso precisamos olhar para o cognitivo. Isso determina que seja possível descobrir que consequências cognitivas são mais sobre o sistema de significado e atividades novas que ocupam nossas mentes, do que somente sobre o caráter do nosso trabalho com símbolos. Hoje, as crianças precisam achar seu caminho em diferentes ambientes, não apenas nos subúrbios, no campo, na escola, mas também em um "ambiente simbólico construído dos livros, da mídia, dos símbolos nos muros." (Bazerman, 2007, p.43 - 44) A participação plena em muitos dos domínios sociais no mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas.

Acreditando na possibilidade de mudança e de melhoria das práticas por meio de atitudes condizentes às necessidades educacionais da contemporaneidade é que como educadora percebo a urgência em pautar o processo de ensino-aprendizagem em uma visão mais holística, como uma proposta metodológica que proponha um ensino contextualizado e transdisciplinar. A Unesco propõe quatro saberes representados por quatro pilares que devem sustentar a educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser (Delors, 1999). Para construir uma prática orientada a partir desses pilares, as aulas diárias lecionadas aos alunos deverão ultrapassar a aquisição de conhecimentos, as ditas aulas expositivas e precisarão englobar tais saberes, de modo a contribuir para formação humana e social de cada indivíduo que compõe aquele grupo. Certamente um dos maiores obstáculos desta profissão que consiste em "ensinar", é despertar no público que está ali disposto a aprender (ou ao menos deveria) uma consciência dos reais motivos do "por quê?" e "para que?" aprender.

Na experiência como Professora de Língua Portuguesa, um questionamento tem permeado toda essa trajetória: por que os alunos encontram tanta dificuldade em aprender a língua que falam? Esse questionamento tem sido um guia para reformulação das práticas

pedagógicas. Sendo a partir de pesquisas de estratégias diferenciadas e da adoção de experiências produtivas, que se tem buscado paulatinamente uma resposta plausível ao mesmo.

O Ensino Médio constitui a última etapa da educação básica, "supostamente" após ter cursado os nove anos do Ensino Fundamental o aluno deveria dominar as estruturas básicas da Língua, ler sem dificuldades, ter um nível básico de interpretação, expressar-se oralmente com desenvoltura e produzir textos escritos com padrões mínimos de coesão e coerência atendendo às normas padrão da língua portuguesa. Usamos com tristeza, "supostamente" porque o que a realidade aponta não só nas salas de aula percorridas, mas nas de outros companheiros de profissão Brasil afora, é que os níveis de proficiência dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras em relação à Língua Portuguesa apresentam índices baixíssimos.

Para melhor referenciar, o que se estabelece como baixo índice de proficiência na língua materna, é coerente fazer uso do conceito de letramento. O professor português Roberto Pedrosa (2008, p.115) define *literacia* como "o abrir de caminhos para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para se escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida afora". Para Flower (1994, p. 22) tornar-se letrado depende do conhecimento das convenções sociais e da capacidade individual em resolver problemas. O sucesso na capacidade de letramento está relacionado a duas coisas – ter conhecimento significativo das convenções e das expectativas construídas na prática para ao menos poder entrar na conversa e possuir um repertório de estratégias de resolução de problemas para compreensão e elaboração de como lidar com a tarefa em si e com as dificuldades pertinentes a ela.

A língua é um bem coletivo, do qual, vamos nos apropriando gradualmente ao longo da vida, em diferentes situações. O ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver no aluno a percepção do quanto somos capazes de nos expressar e interagir por meio da linguagem. Pois, o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Para isso o uso de abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula é essencial (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2004). As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no

desenvolvimento histórico da consciência como um todo. "Cada palavra é um microcosmos da consciência humana" (Vygotsky, 2007b, p.107).

Dentre as competências a serem desenvolvidas no escopo da disciplina de Língua, Portuguesa, o processo de produção escrita nas salas de aula será o objeto de investigação desta pesquisa. Produzir um texto consiste em criar, em apresentar ideias, conceitos, pensamentos, sentimentos, sensações, pontos de vista instrumentalizados pela linguagem escrita. Esse processo criativo de dar origem a um texto se apresenta à maioria dos alunos como uma árdua tarefa, onde é possível perceber a insegurança em se fazer mostrar por meio dos textos, como se ali no papel estivessem sendo expostas todas as suas fraquezas e limitações.

A solicitação de uma produção de texto, em primeiro lugar, ocasiona vozes dissonantes no espaço da sala de aula, desconformes com a realização da tarefa. Em segundo lugar, a preocupação quanto ao número de linhas que deverão escrever, e a dificuldade em compreender a proposta de produção. Em terceiro lugar, o resultado disso tudo, textos incoerentes sem os padrões mínimos de qualidade que refletem a grande dificuldade que os alunos possuem em se expressarem na sua própria língua. Conforme afirma Flower (1994, p. 130) "I know what I mean, but can´t say it.[1]"

Tal situação retoma questionamentos inquietantes: Por que os alunos não conseguem apreender a língua que falam? Por que os alunos encontram tanta dificuldade em se expressarem e se representarem por meio da sua língua? Essas questões requerem respostas. E com o propósito de alcançar respostas para esses e outros questionamentos, é que foi concebida a ideia da elaboração de uma pesquisa que viesse analisar os fatores que interferem negativamente no processo de aprendizagem da língua no espaço escolar, em especial ao desenvolvimento da língua escrita, bem como constatar a necessidade de planejar estratégias a serem desenvolvidas para o alcance de melhores resultados.

Para Vasconcelos (2005) é pelo conhecimento que o sujeito capta a estrutura objetiva do real e a representa subjetivamente. Para que possa ser levado à ação um conhecimento precisa estar: carregado de significado (compreensão) e afetividade (envolvimento emocional). Dessa maneira, se é capaz de compreender que trabalhar com o conhecimento possibilita articular teoria e realidade no sentido de transformá-la.

[1] Eu sei o que penso, mas não como dizê-lo.

Aqui serão apresentados os resultados de um projeto de intervenção realizado em uma escola da rede pública estadual de São Luís do Maranhão. Buscou-se analisar o modo de construção dos saberes no âmbito escolar (relativos ao desenvolvimento da escrita) por meio de uma proposta coerente, adequada à realidade dos sujeitos da pesquisa e que tivesse objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento.

A relevância desta pesquisa se apresenta tanto no seu objeto de estudo, quanto nos objetivos que pretende alcançar. Afinal, o ensino de língua materna vem sendo questionado há anos, mas não tem apresentado ainda o retorno que a nossa sociedade necessita, pois: não basta estar ciente das críticas; é preciso que, por meio de reflexões profundas, o professor se comprometa com novas formas de atuar no ensino da língua materna (Maranhão, 2006). Pois:

> Aprender e ensinar constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir e ensinamos quando partilhamos com o outro ou em grupo a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando. Apesar de, ao longo da nossa vida, temos praticado frequentemente este ofício de aprender e ensinar, não deixa de se revestir dalguma complexidade, pelo que tem merecido, ao longo da história, a atenção reflexiva de pensadores de todas as áreas de saber (Sousa, 2003, p. 35).

A ideia de colaboração deve estar continuamente entrelaçada ao desejo de transformação, seriam essas as "pedras fundamentais" para qualquer pesquisa da área educacional, valorizando o pressuposto de que a partir de uma intervenção de caráter ativo e personalizável, integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na ação, e com o uso do debate e da confrontação de registros feitos ao longo da ação investigativa, será possível observar a melhoria da situação identificada, aproximando desta forma, o ato investigativo da realidade educativa concreta (Coutinho, 2008).

Para a superação dos entraves educacionais é necessário que se estabeleçam contínuas discussões e que se apresentem pesquisas focadas em "estratégias" que resultarão em novas práticas. Morin (2003, p.192) nos apresenta estratégia como: "a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação, de estar apto para assumir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas". Esperamos estar dando um importante passo na busca de respostas e percorrendo os caminhos da transformação.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO

1. Quadro Teórico

Segundo Vasconcelos (2005) para implementar transformações metodológicas em sala de aula, o educador precisa de um referencial teórico que o oriente na interação com as contradições e o desenvolvimento da prática. A teoria não é em si mesma capaz de resolver o problema da prática, este exige a aplicação de novas práticas transformadas. Contudo, o papel decisivo do referencial teórico, é dar sustentação à compreensão da realidade em que se trabalha. Uma teoria válida para a aplicação das práticas precisa estar vinculada à realidade e o primeiro passo é procurar deslindar teorias e captar a sua essência, para assim poder intervir da melhor forma no contexto da ação.

Na pesquisa, que nos propomos desenvolver foram definidos dois principais eixos. Primeiro, o Interacionismo sociodiscursivo difundido como a sigla ISD, destinando-se ao estudo das pesquisas desenvolvidas por seu principal representante, Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra. Segundo, os estudos desenvolvidos pela professora e pesquisadora Linda Flower e pelo psicólogo e também pesquisador da área da linguagem, John Hayes da Universidade Carnegie Mellon, na Pensilvânia, Estados Unidos - para a compreensão dos mecanismos envolvidos na atividade da escrita. Para uma melhor fundamentação, recorremos ainda a outros pesquisadores da área da linguagem que servem como apoio para aquilo que se pretende demonstrar neste trabalho. Queremos destacar a contribuição que esses estudiosos têm trazido para o campo da escrita, buscando aplicar de forma prática, por meio de atividades direcionadas, os pressupostos teóricos aqui apresentados.

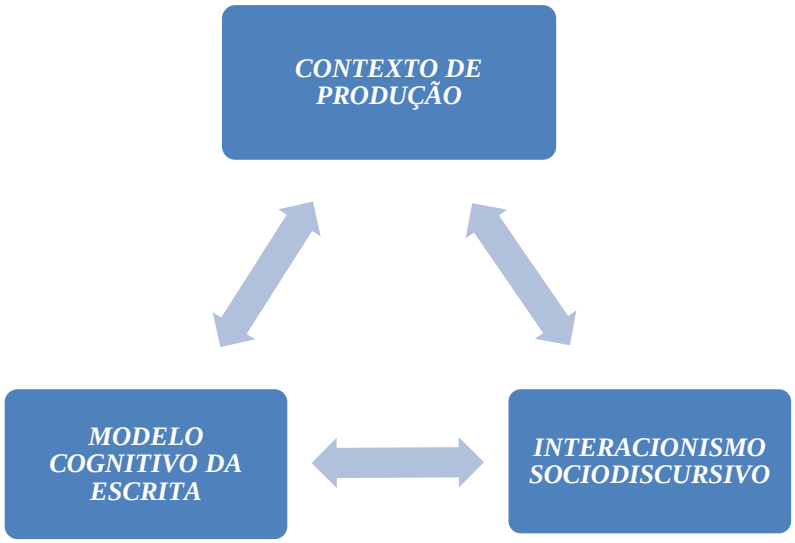


Figura 1: Quadro Teórico

1.1 Linguagem e interação social

Tomou-se como ponto de partida para elaboração deste quadro teórico, o caráter interacional da linguagem, mais que isso, a concepção da linguagem como forma de interação/integração social. Pois, o primeiro passo para inter-relacionar as práticas em sala de aula que visam contribuir para superação/amenização das dificuldades nas atividades de linguagem com as teorias que se propõem ir ao encontro de "resultados favoráveis" é ampliar a visão em relação à linguagem e às práticas relacionadas a ela. Conforme Bakhtin (1997, p. 379) as relações sociais são determinadas por um dialogismo polissêmico, os múltiplos contatos que mantemos na nossa convivência diária sendo ouvidos, reconhecidos e lembrados revelam o que somos para os outros e o que os outros são para nós, sugerindo uma autorreflexão: "Eu vivo num mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro". A elaboração de um trabalho como este - o ato de dissertar - exige que exploremos as palavras, que as usemos de modo adequado e que por meio delas compartilhemos algo que acreditamos. Ao buscar comunicação e entendimento, estamos a apresentar a linguagem como ações sociais, como possibilidades dinâmicas de explorar as habilidades humanas, a sua criatividade e as variadas formas de expressão. Mas, têm os alunos esta consciência? Conseguem dimensionar todo o potencial linguístico que possuem e, de que maneira "podem" e "devem" se expressar?

De acordo com Bazerman (2007) o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à consciência que possui de si mesmo e dos outros. Uma abordagem adequada do uso da língua/linguagem será capaz de perceber esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos. Para entender os fatores em operação em outros tipos de textos, é interessante se considerar o papel profundo da linguagem na formação do eu, moldando a face que o indivíduo apresenta ao mundo e o eu interior que busca variadas formas de cooperação e relação com os outros. Essas questões são pontuais para o ensino da língua, levando os aprendizes a perceber que aprender a se expressar por meio da língua, é aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, em qualquer que seja o tipo de texto produzido.

A língua é um bem coletivo, do qual nos apropriamos, ao longo de nossas vidas, a partir do contato estabelecido com os diferentes grupos de que fazemos parte. O modo como acontece o uso e a interação da língua, nas mais variadas situações do cotidiano são elementos determinantes no "acervo linguístico" de cada indivíduo. "Todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (Bahktin, 1997, p.277). O caráter e os modos dessa utilização variam tanto quanto as próprias esferas da atividade humana. Utiliza-se a língua efetivamente por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, provenientes daqueles que fazem parte da atividade humana. O enunciado é capaz de refletir condições e finalidades relativas a cada uma dessas esferas, não apenas por aspectos ligados ao conteúdo, estilo, ou que sejam lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também àqueles que correspondem à construção composicional. Elementos como conteúdo, estilo e construção composicional incorporam o enunciado e são marcados pela especificidade de uma determinada esfera de comunicação, cada esfera estabelece tipos pré-definidos de enunciados, denominados como gêneros do discurso. Eles determinam o caráter dinâmico e social da língua, e atestam a influência do meio social no uso da linguagem em diferentes circunstâncias. Pois, "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (Bahktin, 1997, p.282).

Bakhtin (1997) trata a linguagem como potencializadora da construção e compartilhamento de significados e indica que tanto as obras que exigem mais complexidade em sua construção, como aquelas pertencentes aos variados gêneros são naturalmente unidades de comunicação verbal, sendo delimitadas por sujeitos falantes e fronteiras, mesmo preservando uma nitidez externa, adquirem uma característica interna própria, pelo fato de que o autor manifesta aspectos de sua individualidade, imprime a sua visão de mundo. A composição do léxico e a estrutura gramatical da língua materna não são apreendidas em dicionários ou gramáticas, a sua aquisição ocorre mediante ao contato com os enunciados concretos, percebidos, ouvidos e reproduzidos nos atos de comunicação verbal viva, efetuados com os indivíduos, com os quais interagimos. A assimilação das formas da língua ocorre nas formas assumidas pelo enunciado, tais formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência de modo conjunto, sem que a estreita relação existente entre eles seja rompida. Frente a essa ampla gama de gêneros disseminados na vida cotidiana, os sujeitos modelam a fala e organizam aquilo que querem dizer.

O enunciado se dá a partir do contato entre língua e realidade "provocando o lampejo da expressividade". A expressividade, bem como as emoções, os juízos de valor, acontecem mediante a utilização ativa do enunciado. O conjunto lexicográfico permite a utilização e compreensão de uma língua, todavia a utilização da palavra na comunicação verbal ativa será sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. As experiências verbais individuais se modelam e evoluem a partir da interação permanente com os enunciados individuais do outro (Bakhtin, 1997).

A abordagem proposta por Vygotsky (2007b) considera que os elementos mobilizados pelos sujeitos são resultado de experiências inter e intrassubjetivas, mediadas por formas simbólicas, o autor defende que pensamento, linguagem e imersão social são dimensões indissociáveis na constituição do sujeito. Todo o pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização implica e está implicado na interação social (Matencio, 2007, p.56). As atividades cognitivas básicas de um indivíduo acontecem conforme a história social que possuem e tendem a se constituir como resultado do desenvolvimento histórico-social da comunidade em que estão inseridos. Os hábitos sociais e culturais que permeiam a trajetória individual é que irão determiná-los. Sendo assim, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. O que leva à constatação de que as habilidades cognitivas, bem como as formas de estruturação do pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. No processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem ocupa posição de destaque, pelo fato de determinar o modo como a criança aprende a pensar, tendo em vista que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. O que leva a constatação do papel essencial da linguagem, na formação do caráter e do desenvolvimento individual.

Para o autor, o aprendizado é mediado pela linguagem e sempre acontece mediante situações interacionais. Por meio dos atos de comunicação e da linguagem, é que a aprendizagem realmente acontece. Antes da experiência escolar já trazemos um aprendizado que está ligado à história individual que possuímos. Para conciliar a abordagem de novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos é que se reafirma o respeito pela teoria de Vygotsky e a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a mediação/orientação da distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial para resolução de problemas, onde esse mediador tem

papel crucial. Adotar esta concepção implica priorizar os processos sociais de aprendizagem, e fazer a observação e busca de situações, onde realmente os objetivos de ensino-aprendizagem sejam atingidos. A linguagem possui naturalmente um caráter interdisciplinar por poder articular a construção de significados e as expressões humanas. Uma opção metodológica de verificação do saber linguístico dos alunos, para definição do que pode ser desenvolvido para a aprendizagem efetiva, aproxima a prática à concepção sociointeracionista da linguagem conduzindo ao entendimento de que a linguagem torna-se um ato de comunicação a partir da interação.

> O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (Brasil, 1999, p.139).

Para Halliday[2] pensar na linguagem como um fenômeno social e não individual, é constatar que a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interações sociais. Sendo assim, o código da língua é concebido como um sistema sociossemiótico, que é socialmente compartilhado para adquirir significado. O aprendizado da língua ocorre consoante a participação do indivíduo na esfera social. E a sua participação social se amplia, à medida que a habilidade no uso dos recursos linguísticos se desenvolve. A autora acrescenta: "os significados são criados pelo sistema social e são trocados pelos membros [da sociedade] na forma de textos", e os textos se consolidam no "processo semântico da dinâmica social", pois "a situação constitui o texto" (Motta-Roth, 2006, p.503). Em termos de ensino, é preciso conduzir as atividades em sala de aula, de modo reflexivo, onde o aluno possa aprender a usar a língua frente à diversidade de situações de interação social.

Reforçando o primeiro tópico do quadro teórico deste trabalho, que consiste na demonstração da linguagem como forma de interação social, recorremos às concepções teóricas de um dos grandes influenciadores do ISD, Jürgen Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa que afirma: "Enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de

[2] Halliday, M. A.K., (1978). Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold in Motta-Roth. D. (2005) O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo de vida comum" (Habermas, 1989, p.278). De acordo com a teoria da ação comunicativa, o uso da linguagem pressupõe a sua validação da seguinte forma: a) O que é dito é inteligível; b) o que é dito é verdadeiro; c) o emissor justifica-se de acordo com padrões sociais; d) o emissor é sincero ao não tentar enganar o receptor. Habermas apresenta a possibilidade de que por meio do diálogo, o homem seja capaz de retomar o seu papel de sujeito. O homem atribui um sentido a suas ações por meio da linguagem, e é por meio dela que ele exprime suas sensações, ideias, opiniões, desejos e sonhos. A teoria da ação comunicativa pretende demonstrar que os ideais de liberdade e de autonomia humana estão inseridos no processo comunicacional diário.

Em sua teoria, Habermas formula o que ele chama de Comunidade de Fala, que corresponde a um espaço de interação entre os indivíduos que se comunicam com o objetivo de entendimento intersubjetivo, e a partir desta interação, são capazes de se emancipar de maneira individual e coletiva. A emancipação ocorre se o indivíduo falar da sua liberdade e buscar discutir e transformar o seu mundo social. A razão comunicativa e o seu caráter interativo podem mobilizar ações sociais motivadas por um comprometimento ético e pela consciência moral.

1.1.1 **A árdua tarefa da escrita**

As propostas para as práticas de produção de textos na escola já vêm sendo analisadas há bastante tempo. Em geral, as atividades de produção textual se limitam às aulas de Língua Portuguesa e, além disso, não tem contribuído para a formação de produtores competentes. As maiores críticas estão relacionadas com a abordagem da tarefa e com o modo como as atividades são propostas aos alunos. Ao desenvolver um texto, onde os objetivos se limitam a correção do mesmo pelo professor, o processo está indo em contra a uma característica essencial da linguagem - a interação.

Por isso, ao conceber o uso da língua como forma de interação, concebe-se também uma nova visão em relação ao ensino de produção de textos. Elias e Koch (2012) apresentam três grandes modelos de concepção da escrita. Um primeiro modelo onde a língua é considerada o foco, ou seja, o conhecimento do autor em relação às regras gramaticais e vocabulário são os elementos decisivos na produção de um texto coerente. No segundo modelo, o foco está direcionado ao escritor. O escritor é o controlador do texto, e o texto é a expressão do seu pensamento. O terceiro modelo, não entende a escrita como um processo linear, de apropriação de regras da língua ou de representação de pensamentos do escritor.

Nele, a escrita é uma interação dialógica entre escritor e leitor, onde ambos participam ativamente da construção do texto.

No percurso de formulação de uma teoria que analisasse a relação entre instrução e desenvolvimento, Vygotsky (2007b, p. 70) desenvolveu uma série de estudos sobre as inter-relações entre as disciplinas do currículo escolar. Examinando o nível de desenvolvimento das funções psíquicas para a aprendizagem da leitura e escrita, por exemplo. Nesses estudos são colocadas em destaque, as dificuldades de crianças e jovens em se expressarem por meio da linguagem escrita. Sendo o caráter abstrato da linguagem escrita, um dos principais obstáculos. No âmbito escolar, a atividade da escrita é vista geralmente, como um "discurso sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em particular". Infelizmente, ainda é uma ocorrência frequente, as práticas escolares iniciais que visam o desenvolvimento da escrita não serem motivadoras e nem fazerem a criança refletir sobre a necessidade/utilidade da realização das tarefas.

Das diferenças essenciais entre a comunicação oral e a escrita, há o fato da conversação ser conduzida por um motivo, desejos que conduzem pedidos, perguntas que arrastam respostas. A linguagem oral não precisa ser orientada, pois há uma dinâmica espontânea nesse ato. No que diz respeito a atividade da escrita, há uma complexidade associada aos motivos que a impelem. Na maioria dos casos, os motivos para escrever são mais abstratos e distantes de necessidades imediatas. O discurso escrito exige a recriação de situações e a representação para si própria, o que pode representar um distanciamento da situação real. Para a criança, a atividade da escrita requer uma ação de análise deliberada. Ao falar, a criança não tem plena consciência dos sons que pronuncia e nem das operações mentais que executa. A atividade da escrita requer que essa criança tome consciência da estrutura sonora de cada palavra, dissecando-a e reproduzindo-a, em símbolos alfabéticos já estudados e memorizados anteriormente. Tendo ainda que decidir acerca das palavras a serem utilizadas de forma sequencial na formação de frases (Vygotsky, 2007b).

A linguagem escrita diferentemente da linguagem falada requer um trabalho consciente, considerando que há uma diferença peculiar na relação que ambas estabelecem com o discurso interior. A linguagem falada precede o curso de desenvolvimento, já a linguagem escrita aparece depois do discurso interior e pressupõe a sua existência.

> O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado, é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada – estruturação deliberada do fluir do significado (Vygotsky, 2007b, p.70).

Na obra *A formação social da mente* (2007ª, p. 126) Lev Vygotsky afirma que a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A escola ensina crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita. "Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores". O autor assemelha a prática da escrita no espaço escolar ao desenvolvimento de uma habilidade técnica, tomando como exemplo, o ato de tocar piano, o aprendiz desenvolve a destreza de seus dedos, aprende a tocar as teclas certas e lê as partituras, mas não se envolve com a essência da música.

A compreensão da linguagem escrita acontece primeiramente por meio da linguagem falada, porém esse processo é reduzido gradualmente, e a linguagem falada vai desaparecendo como elo intermediário. A linguagem escrita ao adquirir o caráter de simbolismo direto passa a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Há uma contradição no ensino da escrita, que consiste em ensiná-la como sendo uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa. O ensino da escrita deve ser relevante à vida da mesma forma que o ensino das demais disciplinas. Os educadores devem organizar suas ações e o processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro, acompanhando o processo através de seus momentos críticos, até descobrir que é possível desenhar a fala para além de objetos. Em resumo, o que os educadores precisam fazer é ensinar a linguagem escrita, não apenas a escrita das letras (Vygotsky, 2007a).

O ensino tradicional da escrita proposto nas escolas propõe um ingresso imediato ao código escrito, acreditando que seja uma forma de facilitar a tarefa. Porém o que ocorre é que as crianças não compreendem a relação entre fonemas e letras, o que tudo isso tem a ver com linguagem, para elas a combinação é feita de uma maneia incompreensível aos seus olhos e

sobre a qual não conseguem pensar. O que a escola ensina nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo que não sabe e precisa aprender, e não um sujeito ativo que constrói espontaneamente seus próprios mecanismos para resolução de problemas (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Para Bazerman (2007) a escrita é um meio de comunicação entre as pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações. Por meio dela induzimos significados apropriados nas mentes dos receptores, de modo que o ato da escrita ative mecanismos psicológicos, pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros. O processo de luta com o texto pode acontecer num único momento ou a partir da produção de vários rascunhos e pode ser influenciado por muitas variáveis: nível de educação, hábitos, personalidade, tarefas, humor, ansiedades, riscos percebidos na tarefa, restrições situacionais, tais como tempo e disponibilidade de diferentes mecanismos de transcrição, recursos intertextuais disponíveis ou exigidos pela tarefa, os atuais padrões de trabalho socialmente disponíveis, o planejamento consciente, dificuldades não previstas no processo de escrita e outros. As formas simbólicas com as quais formamos o texto são disponíveis para nós através de nossa história de uso linguístico com os outros indivíduos com quem convivemos.

Na construção de um texto, as habilidades e recursos, que são particularmente relevantes para a tarefa em mãos, dependem da história de experiências sociais comunicativas de uma pessoa. Essas experiências, além de fornecer processos de escrita transmitidos socialmente e por meio das compreensões das tarefas socialmente caracterizadas, também compõem a história pessoal de desafios comunicativos do escritor. Quanto mais complexa for a forma do escritor definir a tarefa, mais ele terá de investir na satisfação do papel. O trabalho de construir um texto pode ir muito além de formar sentenças e parágrafos e de se estabelecer uma sequência de enunciados para lidar com a tarefa que se tem em mãos. Diversos elementos terão que ser integrados ao texto e o escritor deverá perceber que elementos devem ou não ser integrados para atender as especificidades de determinado gênero. O escritor tem de coletar, selecionar, avaliar, analisar, sintetizar, tirar conclusões, descobrir quais elementos precisam estar presentes no texto, e como devem ser usados dentro da sua estrutura retórica (Bazerman, 2007).

Investigações realizadas por Flowers and Hayes, Hayes (1981,1996) e Scardamalia and Bereiter (1986) geraram a descoberta das dimensões envolvidas no processo de escrita.

Falam em três dimensões: 1) O escritor produz textos para comunicar ideias, para isso ele precisa organizar suas ideias e transformar informações de modo que elas possam ser expressas pela escrita. O ato de produção de textos torna-se um ato criativo; 2) o escritor deve transcrever as ideias produzidas, o que implica na escolha de formas apropriadas do discurso e de enunciados corretos; 3) o escrevente deve ser capaz de coordenar as duas dimensões. E um dos principais problemas encontrados pelos escreventes consiste exatamente na coordenação da tarefa de produzir o texto e transcrever suas ideias. "O resultado deste problema de coordenação acontece algumas vezes porque os escreventes acreditam que algumas partes do processo de escrita são mais importantes que outras" (Gouveia, 2009, p. 13).

As experiências com a atividade da escrita influenciarão no nível de confiança e na atitude do escritor em relação às situações comunicativas letradas. Uma história de sucessos na escrita projetará o escritor a novos e amplos campos comunicativos. Se as consequências forem recompensadoras, o dotarão de confiança e coragem, e ele consequentemente, verá a escrita de forma positiva, como uma maneira atraente de participação social. Uma história de pouco sucesso em campos letrados, irá gerar uma atitude mais cautelosa e menos ambiciosa com relação às situações de escrita, enquanto uma história de insucessos criará aversão, ansiedade e posturas defensivas em torno da tarefa da escrita. Na medida em que o escritor malsucedido escreve, é mais provável a ocorrência de um ato de defesa contra o ambiente, do que a sua projeção no plano da atividade social (Bazerman, 2007).

Ao se posicionar fora do embate do escritor para ver o escritor no embate, é possível observar como se pode ajudar, intervir e orientar, ou confortar o escritor. Essa perspectiva apoia o papel de conselheiros, confidentes e professores da escrita. A visão de observadores permite ver o escritor operando dentro do ambiente social e que os professores ajudem seus alunos a entender esse ambiente e ajustar as suas relações com ele, ou ainda, prover condições mais eficientes ao crescimento da confiança e das habilidades desses alunos A cognição humana tem se desenvolvido dialeticamente com as tarefas tornadas como possíveis ou necessárias através da evolução socioletrada. Entender a multiplicidade da escrita e como ela evolui dentro de diferentes condições e sistemas da história humana pode talvez diminuir nossa fixação em qualquer forma ou padrão particular da escrita. Pode-se chegar a ver que a escrita não é uma coisa única e atemporal. É uma grande gama de realizações em constante evolução, integrada com muitas formas complexas de vida. A compreensão dessa diversidade em suas muitas localizações sociais e suas muitas formas ativas, nos leva a entender o que

fazemos, quem somos e o que fazemos de nós mesmos em nossas vidas construídas (Bazerman, 2007).

Para Motta-Roth (2006, p. 503), a dificuldade fundamental no ensino da linguagem escrita é a de levar o aluno a projetar um contexto em que ele escreva para realizar coisas, consciente da importância da atividade e da sua real necessidade para o seu desenvolvimento pessoal. Como forma de superar essa dificuldade é preciso que o ensino de produção textual desconstrua e analise o contexto da situação comunicativa "para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e a língua como sistema sociossemiótico constitui esse momento". O sentido do texto constrói-se à medida que conquista espaço na vida social/pessoal do indivíduo. Sendo assim, o ensino de produção textual requer um realinhamento conceitual da representação do aluno, sobretudo em relação aos conceitos, aos propósitos da atividade, a quem se destina, aos objetivos, a maneira como deve ser escrito e aos temas a serem abordados.

Além disso, as atividades de produção textual propostas deverão levar o aluno a perceber, o que seja um contexto de atuação para si mesmo. Partindo do princípio de que ao compreender o ato de escrever como uma prática social é possível perceber a diferença entre escrever como grafar e escrever como produzir texto, e a partir dele construir e partilhar significados socialmente. Ao ampliar a visão sobre a atividade da escrita, contribui-se para construí-la como prática social, pois essa atividade não se resume apenas a apresentação de um produto final, há outros elementos que o constituem como um processo. Fazendo parte dele: "o planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas" (Motta-Roth, 2006, p. 504). Independendo do quadro teórico com que se abrace, o professor deve partilhar o objetivo de ajudar os escritores a entenderem a si mesmos como construtores de significados dentro de um contexto cultural e social – um contexto que ao mesmo tempo nutre e consome. "Educators do not work with abstractions; they work with students" (Flower, 1989b, p.03).[3]

1.1. 2 – Estratégias de resolução de problemas para a escrita

Saber expressar o que se pensa e o que se sente por meio das palavras, de um texto escrito, não é uma tarefa simples para grande parte das pessoas, em particular, para um grande número de alunos e alunas. Em diferentes países, com diferentes professores, e em diferentes

[3] Educadores não lidam com abstrações, eles trabalham com alunos.

línguas um mesmo questionamento surge: Como contribuir para fazer dos nossos alunos bons escritores? A abordagem da resolução de problemas visa ajudar escritores a terem mais controle sobre seu processo de produção e tornarem-se leitores e escritores mais eficientes. Além disso, esclarece de forma interessante alguns mitos em torno do processo da escrita. Primeiro, a habilidade da escrita é uma questão de talento, algumas pessoas nascem com um dom para as palavras e outras não. Segundo, o mito diz que o processo da escrita depende de inspiração. Se o escritor for sortudo ou talentoso o bastante, a inspiração virá, os parágrafos vão fluir e, o texto será escrito por si só. O grande problema desses mitos é assumir que se você não possui talento, não poderá ser capaz de aprender a escrever, exceto se aprender técnicas mecanizadas. Ao vermos o processo de produção textual como um processo de pensamento, encontramos o que há de comum com o processo de resolução de problemas utilizado pelas pessoas todos os dias, quando estão planejando suas atividades, ou tomando decisões (Flower, 1989a).

Flower (1989ª, p. 04) declara que a abordagem da resolução de problemas determina que se você sabe o que fazer, na maioria das vezes irá encontrar uma maneira de fazê-lo. Esse problema consiste num conflito determinado por onde você está e onde você quer estar, em seu estado presente e seus objetivos próprios. Quando alguém diz que sabe exatamente o que pensa, mas não sabe dizer isso em palavras, isso indica que ela pode até ter ideias, mas que elas são vagas e inconsistentes. Representações mentais internas sobre novas informações são criadas constantemente pelos indivíduos, podendo ser verbais ou não-verbais. Quando isso vem para a escrita, algumas dessas mensagens mentais são facilmente traduzidas em representações verbais, enquanto outras não. Escritores habilidosos e não habilidosos, geralmente usam estratégias diferentes. Apesar da abordagem de resolução de problemas, não ser infalível, ela pode contribuir para que escritores se conscientizem acerca das melhores vias para a expansão do repertório de estratégias usadas no ato da escrita. "(…) an awareness of your own decisions and a knowledge of alternatives gives you the incalculable power of conscious choice".[4]

Há várias razões que implicam na dificuldade de algumas pessoas encontrarem as palavras "certas" no momento "certo", de se expressarem com facilidade por meio da escrita. Dentre os tantos problemas, três [*three real-world writing problems*] dos principais seriam: 1)

[4] Uma conscientização de suas próprias decisões e o conhecimento de alternativas dão a você o incalculável poder da escolha consciente.

Making meaning - Transformar em palavras a sua interpretação de situações complexas. Além do conhecimento intuitivo é necessário que o escritor construa significados por meio da linguagem; 2) *Communicating* – O escritor tem que comunicar a suas concepções a um leitor para que compreenda a sua importância.Expressar ideias não é o bastante, a linguagem deve ser utilizada para guiar o leitor ao longo do texto; 3) *Persuading* – Quem escreve deve mobilizar o seu leitor, não apenas ao entendimento, mas também a uma resposta, ou tomada de decisão. O escritor deve objetivar a persuasão aliada à explanação (Flower, 1989a).

Um escritor é como um diretor de filmes tentando criar uma cena. O diretor tem que construir em sua mente uma representação de cada cena, em várias linguagens, imaginando as cenas e os diferentes elementos que irão compor cada uma delas. O escritor também possui uma gama de informações e imagens em sua mente. O trabalho dele é traduzir todas as diferentes maneiras de representação do conhecimento em formas de prosa. Por isso, torna-se muito importante a ação de planejar a escrita. "Planning in writing is the act of calling up mental representations such as these for the purpose of thinking about what you know and what you want to say" (Flower, 1989a, p. 65)[5]. A abordagem de resolução de problemas consiste num cenário de heurísticas (as quais o escritor poderá relegar ou privilegiar) para alcançar um determinado fim. Em uma atividade complexa, como a escrita, heurísticas se apresentam como um caminho seguro e criativo para o alcance de objetivos. Vale destacar, que o uso do repertório de heurísticas irá determinar o que Flower define como: "*good and poor writers".* Escritores habilidosos não apenas possuem um amplo repertório de estratégias, como a autoconsciência da importância de utilizá-las. A pesquisa define nove passos que representam tarefas, que o escritor precisa executar:

PLANNING

Step 1: Explore the Rethorical Problem
Step 2: Make a Plan

GENERATING IDEAS IN WORDS

Step 3: Generate New Ideas
Step 4: Organize Your Ideas

DESIGNING FOR A READER

Step 5: Know the Needs of Your Reader
Step 6: Transform Writer-Based Prose into Reader-Based Prose

[5] Planejamento na escrita é o ato de convocar representações mentais tais como, a proposta de pensar sobre o que você sabe e o que quer dizer.

REVISING FOR EFFECTIVENESS

Step 7: Review Your Paper and Your Purpose
Step 8: Test and Edit Your Writing
Step 9: Edit for Connections and Coherence
(Flower, 1989b p. 51).[6]

É possível perceber, que ao recorrer a passos para a produção de um texto, ocorrerá um processo que se desenvolverá gradativamente. As propostas para produção de textos, não estarão limitadas a execução de uma dada tarefa num dado momento, mas ao desenvolvimento da habilidade da escrita em diferentes situações. Apesar de apresentados em ordem sequencial, os nove passos não tencionam apresentar-se como lineares, eles apenas descrevem de forma organizada alguns dos elementos que compõem uma escrita eficiente (comprovados por meio de amplas pesquisas, serem utilizados por escritores hábeis). A recursividade natural da escrita e aspectos idiossincráticos são fatores determinantes no modo como cada indivíduo desenvolve a tarefa de produzir um texto.

1.2 O ISD – Interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo ISD - começou a ser divulgado no Brasil a partir da década de noventa, o que contribuiu para a assinatura de um convênio entre as instituições: Universidade de Genebra e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), estabelecendo um diálogo produtivo entre pesquisadores dos dois países. No Brasil, foi no campo da Linguística Aplicada que o ISD teve maior penetração e influência. As pesquisas influenciadas pela teoria se dedicaram à análise e produção de ferramentas didáticas, à compreensão do agir humano na configuração dos textos, à análise textual nos mais diversos objetivos: para compreensão de níveis de textualidade e suas relações, com o contexto, com os gêneros e, com o desenvolvimento humano, além da análise e avaliação de experiências didáticas na formação de professores.

Os trabalhos nas linhas teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo realizados no Brasil nos últimos anos, têm sido decisivos para a constituição das grades curriculares no nível do sistema educacional nacional e dos sistemas estaduais. Foram elaborados documentos norteadores para o ensino de língua materna, a partir da proposta sociointeracionista, os quais surgiram como instrumentos de apoio à reflexão do professor e como estímulo à revisão das práticas pedagógicas. Temos como exemplo, os Parâmetros

[6] **Planejamento** / Passo 1: Explore o seu problema retórico; Passo 2: Construa um plano**. Transformar ideias em palavras** Passo 3: Gere novas ideias; Passo 4: Organize suas ideias. **Desenvolvendo para um leitor**/ Passo 5: Conheça as necessidades de seu leitor Passo 6: Transforme sua prosa baseada no escritor em uma prosa baseada no leitor. **Revise para eficiência/** Passo 7: Revise sua produção e seu propósito Passo 8: Teste e edite a sua escrita Passo 9: Edite para coesão e coerência.

Curriculares Nacionais (2006) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), onde a abordagem proposta pelo interacionismo sociodiscursivo é ressaltada, por estar aproximando estudiosos que buscam compreender os fundamentos biológicos da linguagem e os que focalizam os aspectos sociais implicados no funcionamento dos sistemas semióticos. O teor desses documentos destaca que a finalidade principal, não é a de oferecer "receitas" ou "soluções" para os problemas do ensino de Língua Portuguesa, mas, propor discussões e (re)significações da prática docente e orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino (Brasil, 2006).

O ISD é fruto do trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, entre eles Joaquim Dolz, Bernard Schnewly, Carolyn Miller e outros, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. O grupo dedicou-se a uma ampla pesquisa iniciada na década de 80 e tomou os ensinamentos de Lev Vygotsky como principal referência no campo do desenvolvimento e Mikhail Bakhtin no campo da linguagem. Posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social, no intuito de esclarecer as condições de emergência e do funcionamento do pensamento humano. Atualmente, Bronckart apresenta o ISD como um projeto de uma Ciência do Humano integrada (Guimarães & Machado, 2007).

O ISD busca compreender de forma coerente, a vida cultural, de modo que esteja de acordo com o discurso das Ciências Humanas. Esta coerência se reforça frente ao quadro de instrumentos de interpretação do agir humano, prefigurado no discurso desenvolvido pela teoria e denominado por Bronckart e Machado como "semântica do agir". Esta dimensão das reflexões teóricas do ISD está inteiramente calcada em outras duas, desenvolvidas há mais tempo. Um conjunto de textos significativos do ISD leva a crer a sua ligação/influência com a filosofia e a psicologia da linguagem, o que reforça a construção de uma base teórica capaz de compreender as ações e atividades de linguagem humana. Dentre os pesquisadores do ISD há um grupo que aborda de modo mais genérico, os estudos da linguagem, buscando construir instrumentos de análise da materialidade linguística e sua ligação com a ação que a produz. Entre as bases de sustentação do ISD está a psicologia soviética e a concepção marxiana da práxis. O vínculo com essas teorias permite aos autores do ISD considerar o psiquismo humano como um fenômeno social. Defender a ideia de que seja no nível da espécie, ou no desenvolvimento individual, a formação das funções psicológicas superiores ocorre a partir da

interiorização das relações que os indivíduos estabelecem consigo, com os outros, e com o meio (Érnica, 2004).

As proposições teóricas do interacionismo sociodiscursivo derivam de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. A inscrição na psicologia implica que as unidades linguísticas devem ser tomadas como condutas humanas, cujas condições de funcionamento são alvo de estudo dessa teoria. O quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são produto de socialização. Na perspectiva herdada por Vigotsky (1934/1985), e também da sociologia de Habermas (1987) e de Ricouer (1986), é no contexto da atividade que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses agentes humanos. As condutas verbais são concebidas portanto, como formas de ação (daí o termo ação de linguagem) (Bronckart, 2012).

O programa de pesquisa do ISD segundo Bronckart (2008) se articula ao esquema de desenvolvimento de Vigotsky e se organiza em um método de análise descendente, que envolve três etapas: primeiro a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de aspectos pré-construídos; a análise dos efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, no seu desenvolvimento ao longo da vida.

Os pressupostos teóricos do ISD fundamentam-se nas seguintes questões; a) o desenvolvimento humano b) a questão social das atividades formativas. Ambas implicadas em atividades de transmissão de conhecimentos e valores éticos e comportamentais. Os estatutos desses valores são decorrentes da "mundividência" do ISD (Pinto, 2007 p.116).

Há cinco princípios básicos no quadro teórico-metodológico do ISD. O primeiro assume a ideia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais engloba todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. A partir desse princípio, o interacionista assume ser simultaneamente, psicólogo, linguista, antropólogo, educador, etc. O segundo princípio estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas, a caracterização e a constituição sociohistórica das mesmas, assume-se que os pré-construídos humanos estão presentes na

base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual, novos conhecimentos são construídos e reelaborados. O terceiro se baseia na ideia de que todo o desenvolvimento humano se efetiva no agir humano e não em elucubrações produzidas por uma atividade cerebral, esse agir implica um posicionamento de ordem política e epistemológica, o que quer dizer que os conhecimentos científicos do humano devem ser construídos diretamente em trabalhos de intervenção social e por isso, devem ser direcionados para uma evolução positiva dos grupos sociais e de cada um de seus membros. O quarto princípio assume que o desenvolvimento humano se realiza por meio de duas vertentes complementares: o processo de socialização e o processo de formação individual. O quinto princípio postula que em todo processo de desenvolvimento humano, a linguagem assume um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém, não a concepção de linguagem como sistema, estrutura ou código, mas como uma atividade, em sua perspectiva social e discursiva (Pinto, 2007).

A ampla tarefa do ISD pode ser abordada por dois ângulos. Por um lado, a pesquisa propõe uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e o funcionamento da linguagem, à realidade das empirias linguageiras, "objetivando-as, conceitualizando-as e organizando-as em modelos; o que se constitui como um trabalho de direito, da lingüística, como ciência geral da linguagem". De outro lado, o foco na linguagem é decorrente da convicção de que "ela é o instrumento fundamental da gnosiologia e da praxiologia especificamente humanas" (Bronckart, 2007, p.19- 20), a gnosiologia que corresponde a capacidade de apreender aspectos universais, elaborar conhecimentos e organizá-los em mundos representados e a praxiologia corresponde ao modo como os seres se situam nesses mundos e organizam as suas ações. O ISD busca demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ ou formativas.

A concepção de uma dialética permanente entre as restrições sociohistórico-discursivas *[langagières*] e o espaço de decisão sincrônica de um agente, caracteriza bem o interacionismo sociodiscursivo. A sua posição epistemológica é interacionista no sentido de rejeitar qualquer determinismo exclusivo das capacidades próprias dos agentes e qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos. Em oposição ao reducionismo, sustenta que a atividade de linguagem é ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os

mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática, que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sociohistórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que se dispõe todo agente humano, representações *in fine* individuais, no sentido de que se organizam em função das características especificas do percurso experiencial de cada agente, erigindo-o desse modo, em uma pessoa irredutivelmente singular (Bronckart, 2012).

O desenvolvimento psíquico humano acontece pela formação de pessoas nos quadros sociais e pela mediação da linguagem. Para Bronckart (2012, p. 42) a ação é "o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem". O ISD busca demonstrar que toda ação é orientada por um quadro de coordenadas construídas subjetivamente, podendo ser definidas mediante um ponto de vista externo e interno frente a representações sobre o mundo físico, social e psíquico. A ação pode ser vista como parte da atividade social atribuída a um ser humano particular, ou, como um conjunto de representações que esse ser humano constrói e o torna consciente do seu fazer e da sua capacidade de fazer. A linguagem é tratada no ISD como um fenômeno social e histórico, como uma: "produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio da qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve" (Érnica, 2004).

O ISD convoca as teorias de Harbermas e Saussure, defendendo a ideia de que o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras de conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam em três mundos (objetivo – social - subjetivo) e que definem o contexto próprio do agir humano (Bronckart, 2008).

A teoria da ação comunicativa de Habermas apresenta a linguagem como base, "chão" de todo processo interativo que abrange as práticas comunicativas dos três mundos. Na fala cotidiana, as práticas comunicativas que permeiam esses três mundos são inquestionáveis. A linguagem do mesmo modo que se estabelece como articuladora das práticas cotidianas permite o questionamento destas práticas e suspende as aspirações de validade nelas subentendidas. Habermas chama de "discurso", o questionamento das "aspirações de validade" embutidas na comunicação cotidiana. É um processo argumentativo acompanhado do esforço de restabelecer um uso *sui generis* da linguagem, que exige a

argumentação e a justificação de cada ato da fala por parte dos interlocutores participantes da interação (Freitag, 1989).

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou na interação social e verbal dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são versões pessoais e parciais de coordenadas globais. No processo de semiotização requerido pela ação de linguagem, subconjuntos desses conhecimentos pessoais encontram-se então compreendidos e semantizados pelos significados dos signos utilizados. Esses conhecimentos pessoais são mobilizados como referente (conteúdo temático) da ação de linguagem (Bronckart, 2012).

O ISD se interessa pela análise do estatuto das ações de linguagem semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social de um lado, e com a intertextualidade do outro, bem como, pela arquitetura interna dos textos e o papel que nela desempenham as características próprias da língua natural, e ainda, pela análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e domínio dos textos. A investigação interacionista quer revelar as condições sobre as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que formas de interação de caráter semiótico. Desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como das formas de interação semiótica. Trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve (Bronckart, 2012).

Toda a língua apresenta-se como estando baseada em um código ou sistema, composta de regras fonológicas, lexicais e sintáticas, relativamente estáveis, o que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal. Porém, o sistema da língua não pode ser visto conforme destaca Saussurre, como algo estável e alheio às mudanças e transformações permanentes, de tempo e variação de uso. Uma língua é apreendida a partir de produções verbais efetivas que assumem diferentes aspectos e são articuladas a diferentes situações de comunicação. A essas formas de realizações empíricas diversas dá-se o nome de textos. Mesmo a língua estando baseada nas regras de um sistema, elas só poderão ser

identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade (Bronckart, 2012).

Na concepção interacionista sociodiscursiva, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção situada, oral ou escrita. "Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc." (Bronckart, 2012, p.71) Mesmo com formas e tamanhos diferentes, os textos possuem características em comum: cada um possui uma relação de interdependência com o contexto em que é produzido; e cada qual tem o seu modo de exibir o conteúdo referencial; cada texto possui seus mecanismos próprios de textualização capazes de lhe conferir a coerência interna.

Texto é toda unidade de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. A abordagem que dá ênfase às capacidades reflexivas dos atores humanos, ou, às capacidades para compreender o que se faz na vida social, combinada com as propostas do ISD, pode apontar para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores e visa desenvolver a sua consciência, ou a competência reflexiva e criativa (Cristóvão & Nascimento, 2006).

Os textos são produto da atividade humana e como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses, e às condições de funcionamento das formações sociais das quais são produzidos. Os contextos são diversos e evolutivos ao longo da história, com isso foram elaboradas várias maneiras de se fazer textos, o que resultou em diferentes espécies de texto. Para produzir um texto, o agente deve mobilizar suas representações sobre os mundos (físico-social-subjetivo) efetuando-se essa mobilização em duas direções diferentes. De um lado, as representações sobre os três mundos são requeridas como o contexto da produção textual e esses conhecimentos exercem um controle pragmático sobre alguns aspectos da organização do texto. Por outro lado, as representações sobre os três mundos são também requeridas como referente (conteúdo temático) e vão influenciar os aspectos locucionais da organização textual (Bronckart, 2012).

No ISD "o contexto de produção é definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado" (Bronckart, 2012, p.93). Todo texto resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente, de acordo com coordenadas de espaço e tempo, é portanto, um ato realizado em um contexto físico, definido por quatro parâmetros:

- o lugar de produção: o lugar onde o texto é produzido;

- o momento de produção: a extensão de tempo em que o texto é produzido;

- o emissor (ou locutor, ou produtor): a pessoa que produz fisicamente o texto;

- o receptor: aquele(s) que pode(m) perceber concretamente o texto.

A produção de todo texto inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir). O contexto sociossubjetivo é decomposto em quatro parâmetros:

- o lugar social: em que modo de interação o texto é inserido;

- a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): o papel social que o emissor desempenha na interação em curso;

- o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é do ponto de vista do enunciador, o efeito que o texto pode produzir no destinatário?

O conteúdo temático (ou referente) de um texto é definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Assim como os parâmetros do contexto, as informações que compõem o conteúdo temático são representações construídas pelos agentes. São conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória previamente, antes do início do desencadear da ação de linguagem. A ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões. A missão do agente consiste em escolher dentre os gêneros de textos disponíveis na intertextualidade, o mais adaptado e o mais eficaz, em relação a sua situação de ação específica (Bronckart, 2012).

Bronckart (2012) afirma que na teoria interacionista sociodiscursiva o texto é concebido como um folhado formado por três camadas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os mecanismos de textualização contribuem para deixar mais visível a estruturação do conteúdo temático, os mecanismos enunciativos podem ser considerados como sendo o domínio do nível mais superficial, por estarem relacionados com a interação entre o produtor e seus destinatários.

- A infraestrutura geral do texto é constituída pelo plano geral do texto, os discursos que comporta e as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e sequências que podem aparecer nele. O plano geral é a organização do conjunto do conteúdo temático.

- Os mecanismos de textualização funcionam em nível intermediário e consistem na criação de séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Estão articulados a linearidade do texto e são definidos como: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

- Os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Na concepção do Interacionismo sociodiscursivo as atividades de linguagem equivalem a um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de texto, objetivando a compreensão do contexto e das propriedades das atividades em geral. "Trata-se de uma meta-atividade que (re) semiotiza as representações humanas no quadro das possibilidades disponíveis de uma língua natural" (Baltar, 2007, p.147). A ação de linguagem faz parte dessa atividade e é imputada de modo particular a um autor. Outro elemento em destaque são os ambientes discursivos, esses consistem nos lugares onde ocorrem diferentes formas de produção e recepção, realizadas pelos gêneros textuais, ou por textos empíricos. Tais atividades e ações de linguagem poderão ocorrer mais em um ambiente do que em outro. Uma boa maneira de mediar as ações de linguagem no ambiente escolar é conhecer e discutir os diferentes textos presentes no cotidiano dos usuários da língua, promovendo um diálogo entre os ambientes discursivos e contribuindo para o desenvolvimento de sua competência discursiva (Baltar, 2004). A utilização do código linguístico na produção e interpretação, ou na leitura de textos, favorece aos sujeitos da linguagem o envolvimento em atividades de interação que marcam nos textos as condições em que são produzidos. A competência sociocomunicativa se dá na capacidade de reconhecer e produzir essas marcas.

Segundo Matencio (2008) um dos avanços apresentados na perspectiva do ISD refere-se às contribuições que vão buscar e reformular a abordagem pragmática da ação da linguagem. A teoria reforça a centralidade da ação de linguagem, e particularmente, da sua ação significante nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal. Os estudos pautados na

linha do ISD concebem a ação de linguagem como reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e a condição para sua existência.

Baltar (2004) destaca que o ISD amplia as possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem, e que a partir dessa perspectiva, os estudantes podem ser estimulados a desenvolver a competência discursiva por intermédio do trabalho com textos, associando a leitura e a produção desses textos às atividades de linguagem e aos lugares sociais e ambientes discursivos em que de fato ocorre a interação social. Em oposição a um estudo/visão da língua somente como sistema.

Elaborar uma proposta de ensino da língua condizente com a proposta do ISD implica numa reformulação das práticas de sala de aula. Um processo onde não se trata apenas de ensinar a língua e a norma culta padrão, onde os alunos a sejam capazes de produzir e receber textos. Deve tratar-se de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos e conduzi-los a uma tomada de consciência sobre "os processos de regulação interna e externa da ação de linguagem" (Matencio, 2007, p. 62). Precisam ser consideradas as interações formativas, as quais inserem os sujeitos em determinadas práticas e que lhes permitem o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, oferecendo-lhes a possibilidade de assumir um posicionamento crítico e identitário mediante a esses saberes e representações. Pretendeu-se fortalecer até aqui, a partir dos fundamentos apresentados, a visão da linguagem como uma atividade de interação social. Focados na escrita, busca-se ainda demonstrar que além de ser uma construção social, ela está sujeita a padrões organizacionais e os aspectos que a compõem como atividade cognitiva estarão em destaque no segundo pilar desta pesquisa.

1.3 MARCOS NA ABORDAGEM COGNITIVA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Pensar na escrita como uma atividade de participação social em diferentes esferas da atividade humana requer a reflexão sobre certas convenções que determinam o modo como os textos – dependendo da finalidade que tenham – irão ser elaborados. Há elementos básicos que compõem e organizam a atividade de produção textual e se trabalhados adequadamente, irão contribuir para o desenvolvimento de bons textos e para superação das dificuldades de escritores menos habilidosos. O caminho percorrido por esta pesquisa para a compreensão desses elementos, e a partir dessa compreensão, fazer "bom uso" dos mesmos, foi o de tomar como principal referência, os estudos desenvolvidos há mais de 30 anos por dois respeitados pesquisadores na área da escrita – Linda Flower e John Hayes. Partindo do artigo publicado

em 1981, pelo Conselho Nacional dos Professores de Inglês (NCTE), onde eles apresentaram uma Teoria do Processo Cognitivo envolvido na produção de textos. Com o objetivo de estabelecer fundamentação para um estudo mais detalhado do processo de pensamento na escrita, a pesquisa baseou-se em uma análise/experiência com escritores experientes (professores) e escritores menos experientes (alunos de graduação) sendo os dados coletados, fundamentais para balizar a proposta desenvolvida no artigo "A Cognitive Process Theory of Writing". A Teoria do Processo Cognitivo da Escrita se assenta em quatros pontos-chave:

> 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
>
> 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
>
> 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
>
> 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing
>
> (Flower, 1981, p.366)[7].

A Teoria do Processo Cognitivo da Escrita (1981) representou uma mudança no paradigma tradicional dos modelos de estágio da escrita, tradicionalmente organizados em uma sequência linear. No modelo apresentado, as unidades principais de análise são processos mentais elementares. Os processos que compõem o modelo têm uma estrutura hierárquica e a proposta é a de que a partir da identificação desses processos cognitivos básicos, ou técnicas de pensamento usadas pelos escritores, torna-se possível comparar estratégias de produção textual, usadas por escritores 'mais' e 'menos' habilidosos, além de possibilitar uma visão mais detalhada da escrita. Os pesquisadores objetivaram a partir da apresentação desse

[7] 1. Os processos de escrita são entendidos de melhor forma como um conjunto de processos de pensamentos distintos, no qual escritores orquestram ou organizam durante o ato de composição.
2. Esses processos tem uma organização hierárquica altamente incorporada, na qual, qualquer processo pode ser incorporado ao outro.
3. O ato da composição em si é um processo de pensamento de objetivos direcionados, guiado pela própria rede crescente de objetivos do escritor.
4. Escritores criam seus próprios objetivos de duas formas: tanto pela geração de objetivos de alto nível como pelo suporte aos sub-objetivos que incorporam o sentido dos propósitos do escritor, e às vezes são modificados, ou até mesmo são estabelecidos objetivos inteiramente novos, baseados no que se tem aprendido no ato da escrita.

modelo, levar a uma compreensão mais clara dos passos básicos que compõem o processo da escrita. Além disso, incentivar pesquisadores da área à descoberta de maneiras mais eficazes de instruir escritores menos habilidosos, a partir da utilização de estratégias que promovessem o desenvolvimento da escrita (Becker, 2006).

Flower and Hayes (1981) afirmam que o ato da escrita envolve três elementos principais que estão representados nas três unidades do modelo proposto pelos autores: o contexto de produção ["*task-environment*], a memória de longo prazo do escritor ["*the writer's long-term memory"*] e os processos de escrita ["*writing processes*"]. O contexto de produção envolve tudo o que está fora do escritor [*outside the writer skin*], incluindo o problema retórico e o desenvolvimento do texto. A memória de longo prazo do escritor é onde são armazenados conhecimentos não somente sobre o tópico, mas sobre o público e os vários planos de escrita. O terceiro elemento constitui o processo da escrita que se desenvolve por meio de atividades de planejamento, redação e revisão. Ao escrever, os escritores monitoram o processo em andamento e seu progresso com base na situação retórica e nos seus objetivos.

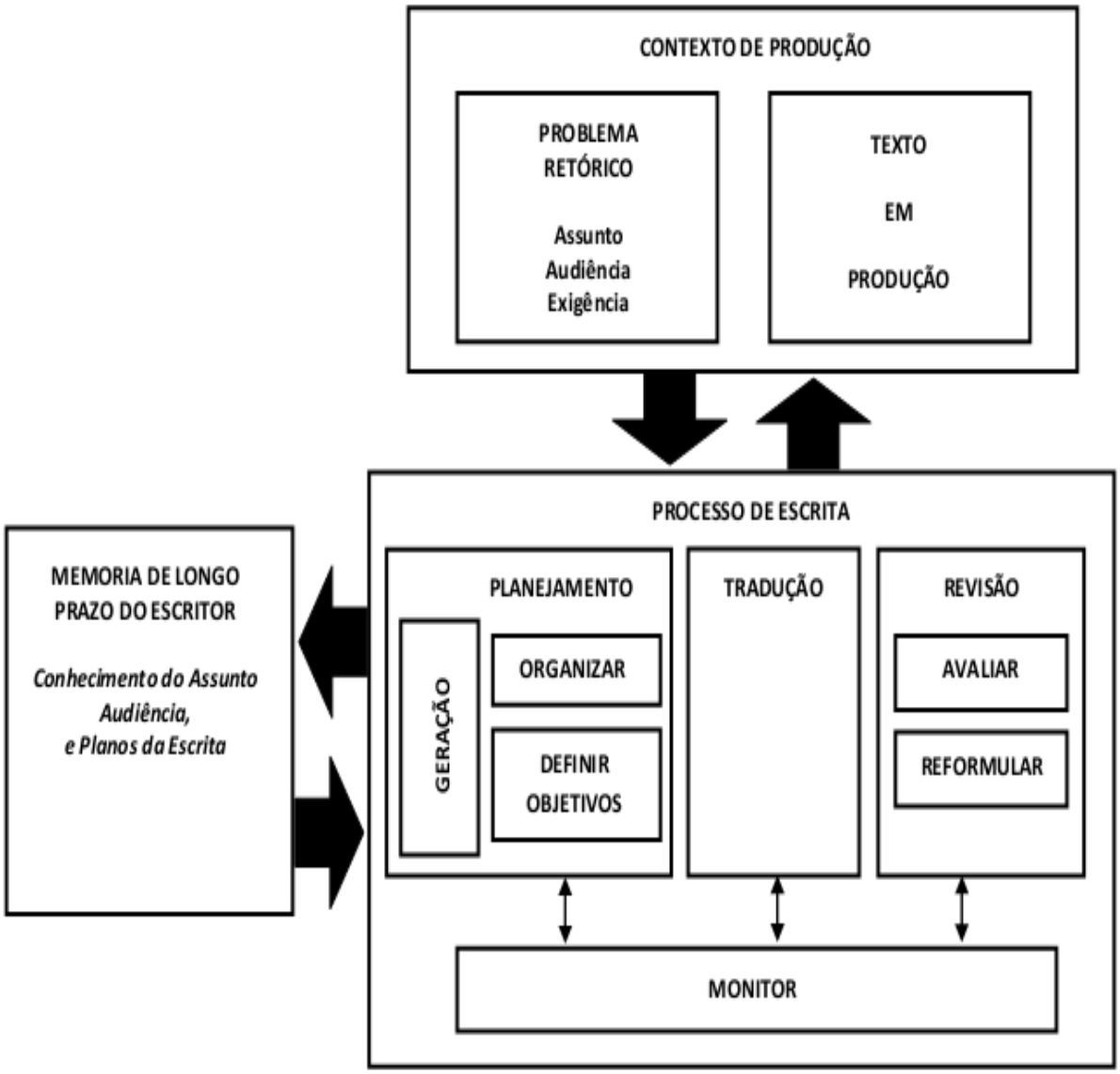


Figura 2. Structure of writing model. Estrutura do modelo da escrita extraído do artigo A Cognitive Process of Writing (Flower & Hayes, 1981, p. 370).

Dentro do modelo, os elementos são definidos de acordo com as descobertas pretendidas pelos pesquisadores. Como por exemplo, determinar como a representação do **problema retórico** afeta o desempenho do escritor. Quanto ao texto escrito, buscaram observar como os escritores lidam e organizam as informações na produção de cada nova sentença. A **memória de longo prazo** é relativamente estável e tem a sua própria organização interna de informação, mas como encontrar as pistas que levam ao conhecimento útil? E como

se adequar às exigências do problema retórico? O termo **planejamento** dentro do modelo tem um significado mais amplo, os escritores fazem uma representação interna do conhecimento que se transformará em palavras escritas. A **tradução** é basicamente o processo de colocar as ideias numa linguagem visível. O termo traduzir foi escolhido para ser utilizado no sentido de transcrever. A **revisão** inclui dois subprocessos de avaliação e revisão, onde um processo pode interromper o outro a qualquer momento no ato da escrita. O **monitor** age como um estrategista da escrita e determina quando o escritor deverá se mover de um processo para o outro (Flower & Hayes, 1981).

O problema retórico destaca-se como o principal elemento no início do processo de produção textual, no Modelo da Escrita é definido como o ponto de partida no contexto de produção. Esse processo precisa ser bem mais do que simplesmente escrever um texto para a disciplina que estuda a língua materna. O escritor precisa saber manipular a situação retórica, o público e seus próprios objetivos. Se a representação que o escritor faz do seu problema retórico é inadequada, ela não será capaz de atender às necessidades do problema. Definir o problema retórico é, pois, uma parte importante e imutável do processo de escrita, sendo que a forma como é definido o problema retórico irá sempre variar de um escritor para outro. Para Flower (1989a) se você define bem o seu problema, você poderá resolvê-lo, a parte mais difícil da resolução de problemas, é tentar descobrir no que realmente consiste o problema e definir o conflito que o torna um problema.

Bazerman (2007, p.46) adota "o termo *retórica* para referir o estudo de todos os usos estratégicos da língua escrita, em qualquer de suas formas". Ao repararmos nós mesmos como escritores, nos situamos num ponto que parece demandar que escrevamos, esse ponto pode ser pequeno, local e temporário. Há também certas circunstâncias que nos forçam a escrever, como por exemplo, a determinação de uma tarefa feita pelo professor. A escrita pode ser assumida como uma ação mais ou menos positiva para sair de determinado ponto, esse ponto pode ser um lugar que gostaríamos de criar para nós. O ponto influenciará o que se pretende escrever, o que se pensa a respeito de quem lerá o texto, as metas que se pretende alcançar e a análise dos recursos disponíveis, o ponto de vista acerca de nossas próprias habilidades e poderes sociais. A percepção e definição da situação retórica fornece o ponto de partida para a ação retórica, para o enquadramento das metas, para a construção de um texto, para a escrita. Todavia, ao entrar na situação de escrita plenamente, recursos de que não se estava consciente começam a entrar em ação.

Quanto à memória de longo prazo, devemos apreender que existe na mente uma central de armazenamento de conhecimentos sobre diversos temas e públicos, bem como o conhecimento de planos de escrita e a representação de problemas, de onde serão retiradas informações que serão adaptadas ao contexto da tarefa. A memória de longo prazo é relativamente estável e tem a sua própria representação interna de informação, ela consiste no conhecimento que se tem sobre o tema que se escreve, a quem o texto se destina, a tarefa em si e o tipo de texto a ser produzido (Carvalho, 2001). Há dois problemas básicos em relação a utilização dessa memória: 1) encontrar a pista que vai te conduzir a uma rede de conhecimento útil; 2) adaptar e reorganizar a informação para se adequar às exigências do problema retórico (Flower & Hayes, 1981).

O termo planejamento dentro do modelo engloba subprocessos: a) a geração de ideias: que inclui a recuperação de ideias importantes da memória de longo prazo; b) a organização: onde as ideias são estruturadas, consiste em uma importante etapa na descoberta, formação e agrupamento de novos conceitos. Galbraith (2009) ao investigar as condições sobre as quais escritores desenvolvem novas ideias por meio da escrita, conclui que escritores desenvolvem mais suas ideias, no ato do planejamento, do que quando tentam produzir o texto inteiro simultaneamente àquilo que planejaram. Na realidade de sala de aula, o planejamento da atividade da escrita deverá exigir previamente, um planejamento do mediador da atividade. Será imprescindível traçar um plano de orientação para o desenvolvimento de estratégias de planejamento, principalmente se os escritores estiverem condicionados a mecanização da tarefa e linearizar sua realização (tema – produção – produto final), ou seja, se não tiverem a consciência da importância do planejamento para a sua execução.

Segundo Fortunato (2011) Muitos dos problemas que bloqueiam a escrita podem ser causados pelo modo como os escritores incorporam as múltiplas restrições relacionadas ao seu conhecimento anterior, no momento da produção. A resolução de um conflito dessa natureza requer, muitas das vezes, um desdobramento do processo de produção, pois um problema pode suscitar a geração de novas ideias que necessitam ser organizadas, escritas, revistas e depois inseridas na estrutura mais abrangente do texto que está sendo escrito. O processo de produção do texto acaba por integrar vários subprocessos recursivos e, dada sua complexidade, necessita ser gerenciado. Uma orientação adequada pode contribuir para que o escritor desenvolva uma produção textual produtiva. Cabe ao orientador da tarefa da escrita

(professor) desenvolver junto aos escritores (alunos) um planejamento da atividade de produção, onde estarão definidos níveis hierárquicos do desenvolvimento do conteúdo vinculados a subrotinas que permitirão ao escritor fazer uso de diferentes objetivos, tendo em vista que essas subrotinas compõem as atividades de planejamento, redação e revisão.

O modelo da escrita é apresentado como uma importante ferramenta para pesquisadores da área, como um processo de pensamento, uma descoberta que se fortalece, à proporção que atinge os seus objetivos. A proposta não foi a de definir um processo pelo qual se marchasse num 1, 2 3… Mas, sobretudo, de estimular pesquisadores e professores a descobrir maneiras mais eficazes de instruir escritores com dificuldades. "By placing emphasis on the inventive power of the writer [...] we are putting an important part of creativity where it belongs – in the hands of the working, thinking writer" (Flower & Hayes, 1981, p.386).[8]

Para Galbraith (2009) uma das principais contribuições da pesquisa de Flower and Hayes foi ter possibilitado uma caracterização das diferenças entre escritores 'mais' e 'menos' experientes. Eles argumentaram que escritores experientes constroem uma representação mais elaborada dos seus objetivos, e seguem desenvolvendo e modificando essa representação através do curso da escrita. Eles desenvolvem objetivos retóricos explícitos para o texto como um todo, e usam isso para guiá-los na recuperação do conteúdo, em resposta a um tópico. Os planos desenvolvidos por eles são mais elaborados e continuam se desenvolvendo e se modificando no curso da escrita. Uma representação conceitual mais elaborada dos objetivos permite que esses escritores revisem mais extensivamente seu próprio texto e foquem mais nos objetivos que eles mesmos estabeleceram, do que no simples cumprimento de uma tarefa, ou da preocupação se as ideias estão expressas apropriadamente. "Therefore, one might predict that an important difference good and poor writers will be in both the quantity and quality of the middle range of goals they create"[9] (Flower & Hayes, 1981, p.379).

A Teoria do processo cognitivo da escrita propôs uma mudança na forma de ver os modelos tradicionais usados para descrever os passos dados durante a escrita. Ao colocar a atividade da escrita como um conjunto de processos mentais organizados em um formato hierárquico, que o indivíduo os controla ao definir e redefinir seus objetivos, seja

[8] Ao dar ênfase ao poder inventivo do escritor [...] estamos colocando uma importante parte da criatividade onde ela pertence – nas mãos do escritor atuante e pensante.
[9] Portanto, pode-se prever que uma importante diferença entre bons ou maus escritores estará tanto na qualidade como na quantidade de objetivos criados por eles.

genericamente ou de forma concreta, é questionada a atividade da escrita como uma sucessão de fases, sendo também destacada "a natureza recursiva de cada um dos componentes do processo". O que sugere uma nova abordagem, que além de produtiva, influenciou e tem influenciado muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo das atividades de escrita. O modelo "nos fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto da escrita (...) constitui um marco na investigação sobre a problemática da escrita." (Carvalho, 2001, p. 144).

Além de planejar, é essencial que ao produzir um texto se desenvolva a competência de avaliá-lo criticamente, de revisá-lo e se necessário, reformulá-lo. Ao refletir sobre os diferentes níveis de proficiência em produção textual, Becker (2006) assegura que normalmente, alunos com dificuldades em produzir textos, quando confrontados com a necessidade de revisão, consideram a reescrita do texto como uma atividade punitiva. A negativa em corrigir o texto, muitas vezes indica que eles se concentram apenas nos erros superficiais e a revisão se torna menos eficiente que o texto original. Por outro lado, escritores experientes incorporam a revisão em todos os aspectos do processo da escrita, olhando a revisão como um aspecto positivo para a descoberta de como escrever e reescrever, reforçando a recursividade que devemos atribuir ao processo de produção de textos.

O modelo (Figura 1) sofreu modificações e foi reapresentado em 1987, com a inclusão de duas novas subcategorias: a) os processos que incluem a leitura para avaliar e selecionar uma estratégia e executar a revisão b) o conhecimento que inclui a definição da tarefa, critérios para o planejamento e o texto, representação do problema e procedimento de revisão. Buscaram assim, representar de modo mais específico, os caminhos cognitivos percorridos no processo de avaliação e revisão. Pela primeira vez, o conhecimento sobre as intenções dos escritores foi acrescentado ao modelo. Passou-se a dar uma maior importância à leitura, pelo fato da mesma ser a chave para descoberta de problemas no texto que conduzem à revisão, tanto em um nível local, como global.

Segundo Gouveia (2009) eles referem-se à releitura, como um modo particular de denominar a leitura de caráter avaliativo. Durante a revisão, os escritores leem o texto escrito para avaliar se ele corresponde ao objetivo que possuíam. Sendo diagnosticado um problema, o escritor elege uma estratégia para corrigir a situação. Observemos o modelo que descreve as interações entre processo e conhecimento usadas pelos escritores durante a revisão.

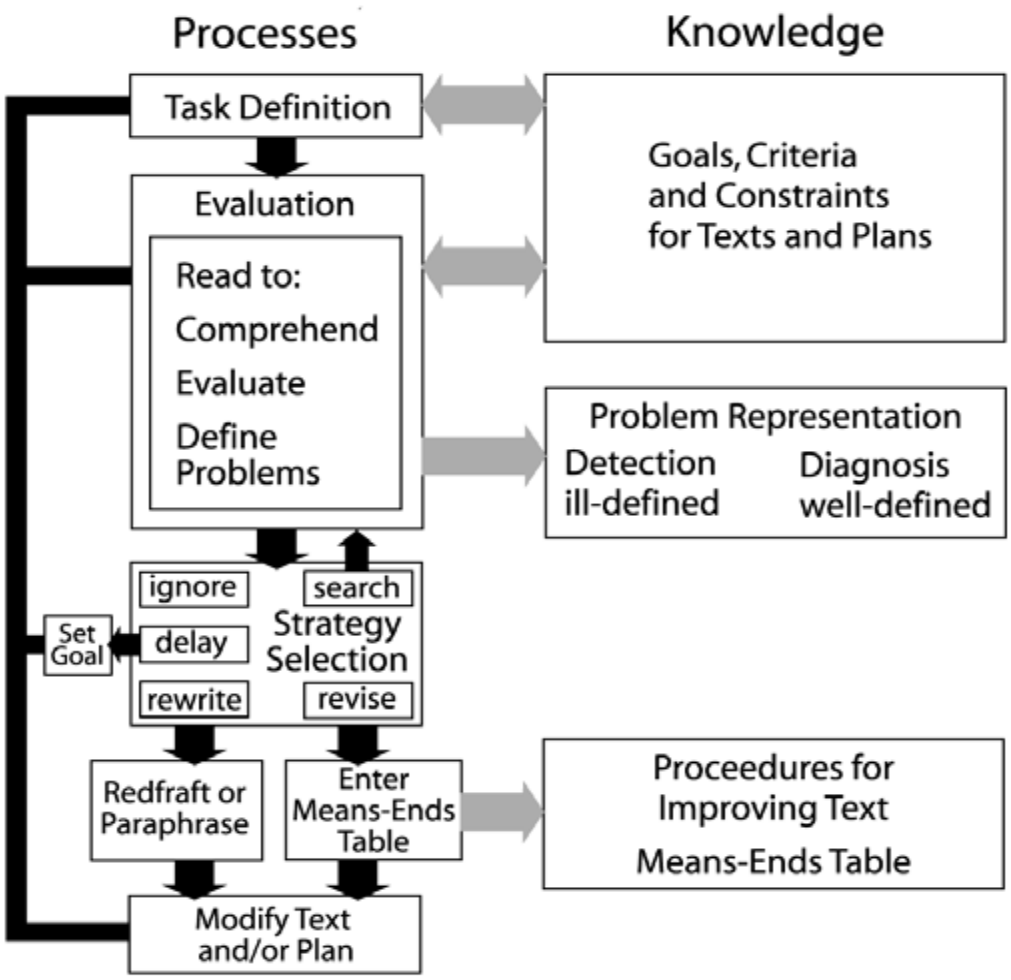


Figura 3: Model of key interactions between process and knowledge used during revision – Modelo das interações-chaves entre processo e conhecimento usados durante a revisão. Extraído do artigo: A review of writing model research based on cognitive process (Becker, 2006, p. 29).

1.3.1 – Contexto e Cognição

As pesquisas iniciais na área de cognição, bem como os outros trabalhos da mesma época focam no individual. O modelo do processo cognitivo da escrita de Flower and Hayes é um exemplo disso. Esse modelo sugere locais-chaves *[key-places]* onde os conhecimentos sociais e contextuais operam dentro de um sistema cognitivo. Tais pesquisas fizeram um pouco mais que especificar que o contexto de produção era um importante elemento no processo, falhando na explicação acerca de como o escritor poderia moldar a sua escrita/produção, e dizendo pouco sobre as convenções específicas, esquemas ou lugares-comuns que deveriam revelar a memória a longo prazo do escritor (Flower, 1989b).

A partir da década de 80, os pesquisadores acrescentaram um novo elemento ao seu escopo – o contexto. O contexto social, no qual as pessoas desenvolvem a escrita em interação com seus parceiros e professores. Foram estabelecidos novos conceitos e buscou-se demonstrar que a escrita é uma habilidade funcional que começa antes do ingresso na escola, sendo determinada pelas maneiras como crianças e jovens abordam a escrita e estando relacionada à linguagem e atos de letramento, aos quais eles são expostos em suas casas e no ambiente do qual fazem parte. Esta nova abordagem sugeriu ainda, que o ensino e a aprendizagem só podem ser entendidos dentro das complexidades dos ambientes comunicativos nos quais esses processos ocorrem. Um olhar crítico sobre os estudos do processo da escrita que apresentavam de modo dissociado o contexto e a cognição inspiraram a criação de uma abordagem integrada entre pesquisa no contexto social e pesquisa na cognição. O que faz surgir: "a cooperative multidisciplinary perspective, that will in its turn, lead to the building of a social cognitive theory of writing" (Freedman et. al. 1987, p.4)[10].

Flower acredita que uma concepção teórica mais integrada é capaz de explicar a inter-relação entre contexto e cognição, conforme declarada no artigo *Cognition, context and theory building (1989)* o qual, apresenta como objetivo, desvendar como os diferentes processos de cognição e contexto alimentam um ao outro. "The interactive vision I am proposing would do one more thing. It would help us teach".[11] Uma teoria em construção que instiga o professor à necessidade de uma visão interativa do processo da escrita. De modo que a partir dessa concepção, seja capaz de conduzir os estudantes a superar os obstáculos encontrados por eles e, ao mesmo tempo consiga explicar tanto pela fonte cognitiva, como pela social, as causas de sucesso e fracasso em suas experiências com a atividade da escrita. O desafio de desenvolver um sistema que reconheça a pressão e o potencial exercidos pelo contexto, e o entendimento de como os escritores dentro do referido contexto, definem seus próprios objetivos e desenvolvem um senso de si mesmos como solucionadores de problemas, sujeitos ativos que interagem com outros falantes por meio da escrita.

Entre os diferentes modelos, evidenciaram-se diferentes aspectos surgidos a partir do marco na abordagem cognitiva da escrita (Figura 1): Kellog (1999); Bereiter and Scardamalia (1987); Hayes (1996); Flower (1994). Destaca-se na presente pesquisa, pela ênfase dada ao – contexto e cognição - o modelo apresentado por Linda Flower em 1994. Neste, a atividade da

[10] (...) perspectiva multidisciplinar cooperativa, que irá guiar a construção de uma teoria social cognitiva da escrita.
[11] A visão interativa que estou propondo faria uma coisa a mais. Ela iria ajudar-nos a ensinar.

escrita é descrita como o resultado de uma interação entre a dimensão cognitiva e social com o propósito de construir um significado negociado. A dimensão contextual é influenciada pelos mecanismos cognitivos individuais, bem como pelo contexto social em que o escritor está inserido. A construção do sentido ocorre dentro de um amplo espaço, onde se inserem o contexto sociocultural, as convenções do discurso e a linguagem. A confluência entre esses elementos mais abrangentes, com outros de caráter mais específico, associados aos objetivos a serem atingidos e, aos conhecimentos prévios em relação à tarefa, irão contribuir para a construção de um sentido que reflete o próprio escritor (Carvalho, 2001).

A teoria de construção do 'significado negociado' é abordada na obra *The construction of negotiated meaning – a social cognitive theory of writing* de 1994. Buscando descrever como os escritores constroem significados, a pesquisadora se apoia no corpo emergente da pesquisa cognitiva e social em retórica, educação e psicologia. Ela retrata a construção do significado como um ato de letramento, adicionando-o a concepção dos elementos das práticas de letramento sociais e dos atos de letramento pessoais. Nessa abordagem, o processo social cognitivo é um misto de tensão e conflito entre as múltiplas forças que moldam o significado: o contexto social e cultural; as exigências do discurso; os objetivos próprios do escritor; o seu conhecimento. Esse é o conflito central da teoria de 'construção do significado negociado' [*construction of negotiated meaning*]. A negociação é a via onde esses aspectos individuais tornam-se vozes interiores, a tensão entre essas forças cria a lógica oculta atrás da escrita do estudante. Em resposta, às vozes conflitantes, escritores ascendem a negociação ativa do significado, criando novos significados no cenário de alternativas e oportunidades que possuem. Para educadores, a análise de atos de negociação e reflexão – onde os escritores dirigidos por suas próprias orientações e dilemas, negoceiam as suas demandas conflitantes – podem contribuir para o entendimento da lógica oculta do aprendiz.

Tanto os leitores como os escritores constroem significados, mas nem sempre sabem definir o que esses significados representam para si mesmos. Os atos literários transcendem os padrões de uma prática aplicada em diferentes maneiras. Os escritores em algumas situações ultrapassam os limites das convenções, discurso e comunidade, adaptando múltiplas práticas para os seus próprios fins. De maneira geral, o significado de um ato de letramento, não deve estar situado unicamente nos recursos traçados nas convenções, das quais participa, ou no contexto do qual faz parte, mas nos caminhos que os escritores usam e transformam o seu

conhecimento e nos recursos utilizados para entrar em ação (Flower, 1994). Todo letramento é uma ação; o letramento é um movimento dentro de uma prática discursiva; tornar-se letrado depende do conhecimento das convenções sociais e individuais em resolver problemas; os novos fundamentos devem começar com as práticas expressivas e retóricas. Nesta base, leitores e escritores desenvolvem um repertório de *literacia* e estratégias de resolução de problemas. Algumas delas relativamente gerais e transferíveis, como as estratégias de planejamento, organização, análise, colaboração e imaginação dos leitores usados para explorar, adaptar e transformar seu próprio conhecimento.

Adiante, se apresenta um modelo onde tanto escritores como leitores, constroem significado dentro de um contexto social e cultural mais amplo da linguagem e das convenções discursivas. Estes formam um círculo exterior de influência em conjunto com um círculo mais imediato de propósitos, objetivos específicos e conhecimento ativado, ligados à tarefa que se tem em mãos.

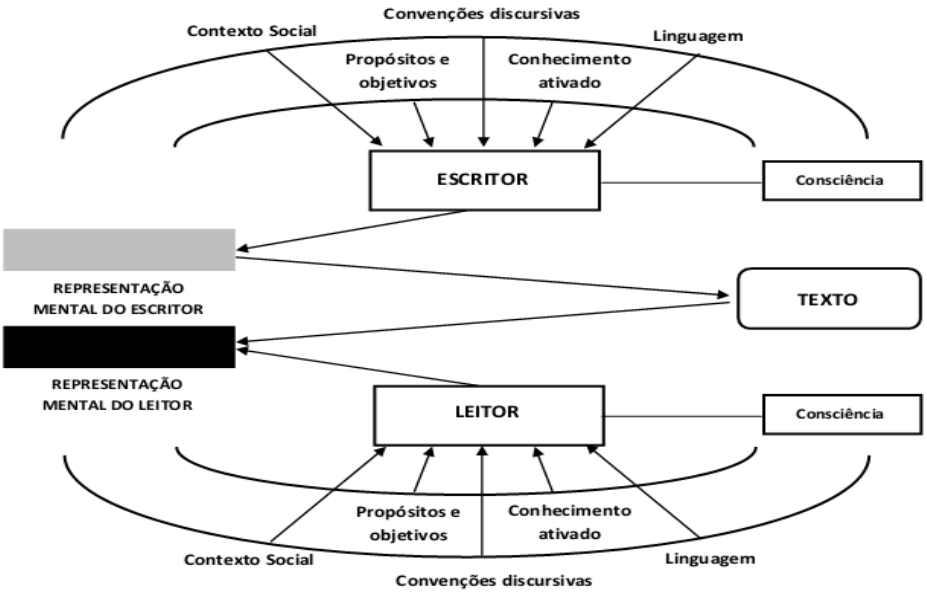


Figura 4. Um ***modelo de construção do discurso*** Figure from Reading-to-write: exploring a cognitive and social process by Linda Flower, Victoria Stein, John Ackerman, Margaret Kantz, Kathleen McCormick and Wayne Peck, 1990. Um modelo de construção do discurso (Flower, 1994, p. 53).

Neste modelo escritores e leitores constroem significados socialmente moldados e individualmente formados. Todavia, não é possível compreender a ligação entre estes contextos públicos pessoais para construção do texto até que não se entendam as

representações internas que as pessoas constroem. As construções cognitivas pessoais mediam o contexto e as convenções que teoricamente poderiam moldar um determinado ato de construção do significado. Elas respondem a diferenças cruciais nas formas como os escritores interpretam expectativas sociais compartilhadas ou a forma como os alunos interpretam uma tarefa, as convenções de um novo discurso ou a resposta de um professor. As representações mentais – as redes de construção de significado dos escritores – contam uma história mais complexa do que a representação encontrada no texto, uma vez que também incluem a presença de forças em conflito e caminhos não percorridos (Flower, 1994).

All meaning is negotiated or shaped in a dialogue with our world (Flower, 1994, p.56)[12]. O processo de construção do significado é situado em três metáforas: reprodução, conversação e negociação. A metáfora da reprodução consiste na construção do significado a partir do que já se possui ou se tem disponível. Quanto à conversação, seria uma espécie de modelo alternativo, em contraste à mão única da reprodução, conversação e negociação são ambos, processos dialógicos, mas diferem no papel que atribuem à agência pessoal e ao conflito. A negociação é apresentada como um espaço onde indivíduos ou grupos desejam participar de uma conversa aberta, é um processo interno pelo qual, os escritores constroem significados pessoais e socialmente situados. A negociação é uma resposta às múltiplas vozes que moldam uma ação.

As metáforas de reprodução e conversação são poderosas forças sociais que modelam os significados individuais criados pelos escritores, sendo assim, nos questionamos sobre quanto do nosso conhecimento é negociável? Além de ser uma questão epistemológica é uma questão para pensarmos sobre onde devemos colocar nossos esforços para ensinar nossos alunos a escrever. Parte dos significados que possuímos e das vozes que moldam a construção de novos significados são aparentemente não negociáveis. Esses significados refletem suposições básicas, valores, esquemas culturalmente ditados, medos e desejos, diferentes formas de percepção, as quais estão profundamente arraigadas na estrutura do nosso conhecimento, são difíceis de fazer o reconhecimento do seu funcionamento tácito e de propor mudanças em relação a elas, caso seja desejado ou necessário (Flower, 1994).

O conhecimento existe em uma escala de consciência onde cada nível apresenta suas vantagens. Educadores que enfatizam imersão, práticas e modelos padronizados no ensino da escrita apostam nos processos tácitos pelo fato deles suportarem fluência, automatismo e

[12] Todo significado é negociado ou moldado em um diálogo com nosso mundo.

intuição. Enquanto outros educadores enfatizam a consciência retórica, a resolução de problemas e estratégias de ensino diferenciadas, nesse caso, eles tentam mobilizar o processo de consciência, onde a negociação tem mais probabilidades de ocorrer.

A teoria cognitiva social da escrita busca pesquisar como os escritores, de maneira individual e em grupos, conseguem conduzir o processo de construção do significado. O processo de construção dos significados é aberto à negociação, podendo ser apreciado, explorado, estando sujeito à interrogação e devendo ser reconsiderado e revisado. A construção negociada é mais que consciência consciente ou metacognição; é uma resposta aos dilemas percebidos, aos conflitos e alternativas na construção do significado. A construção negociada é um caso especial de construção do sentido dentro da mais ampla categoria de produção do conhecimento. Ela deve ser entendida como uma extensão do processo básico que suporta compreensão e composição, incluindo diversos elementos que envolvem o acesso à informação e disputam atenção e controle.

Para se compreender a construção do significado, e perceber o texto como um membro na família de representações simbólicas, é preciso ir além da análise de textos. É necessário encontrar uma maneira de discutir analiticamente as representações que se situam além das fronteiras do texto tendo em vista que essas representações são construções retóricas, sociais e culturais, não apenas informação. Deve-se encontrar uma maneira de falar a respeito de propósitos que definem a escrita e sobre as formas de conhecimento e fins de participação em seus contextos sociais.

Como conduzir os alunos a desenvolver atividades de produção textual a fim de minimizar ou quem sabe solucionar as suas dificuldades? Por meio de estratégias e modelos pré-definidos ou buscando elementos intrínsecos da experiência e do conhecimento individual de cada aluno? Para encontrar respostas para esses questionamentos é preciso buscar informações sobre o conhecimento estratégico dos alunos. O conhecimento estratégico está ligado à ação. Compreender a "lógica do aprendiz" (*logic of a learner*) requer um olhar mais profundo, não somente sobre as estratégias que os estudantes utilizam e o conhecimento que possuem, mas sobre os seus objetivos, as prioridades estabelecidas, os critérios que consideraram importantes e como eles representam a tarefa para si mesmos. O entendimento dessa lógica pode mudar o foco do professor e o *feedback* nas atividades de produção de

textos.Esta não é uma tarefa fácil, porém é um convite a pensar e repensar sobre como levar alunos a construir. "Research of this sort is food for thought" (Flower, 1994, p.136).[13]

1.3.2 Novos componentes em um novo modelo

Na década de 90, os modelos desenvolvidos pelos pesquisadores na escrita, buscaram direcionar o seu foco a uma análise profunda dos seguintes elementos do processo: a Memória de Curto Prazo [*Working Memory*] e a Memória de Longo Prazo [*Long- term memory*]. Buscando avaliar o papel dos referidos elementos na proficiência da escrita e discutir sobre elementos sociais e motivacionais, pesquisadores dedicaram-se a elaboração de novos modelos. Três novos modelos desenvolvidos por Ronald T. Kellogg, John Hayes, Huub van der Bergh, Gert Rijlaarsdam foram publicados em *The Science of Writing: Theories,Methods, Individual Differences, and Applications* (Becker, 2006). Dentre os quais, apresentaremos nesta pesquisa, o de John Hayes de 1996.

Neste novo modelo o processo da escrita é subdividido em dois grandes componentes, um social e outro individual. O contexto de produção inclui a audiência, o repertório de textos que o escritor lê quando escreve, o texto que o escritor produz até um dado momento e, o meio que ele utiliza para escrever. O individual abrange a motivação para escrever, os aspectos emocionais envolvidos na escrita, os processos cognitivos, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.

Para Hayes (2006) qualquer um que tenha elaborado uma frase, ou tido uma ideia brilhante e a tenha esquecido antes de colocar no papel foi vítima de um dos problemas que a memória de curto prazo causa aos escritores. Psicólogos introduziram o conceito da memória de curto prazo para descreverem as limitações enfrentadas na realização de tarefas que requeiram memória. Hayes buscou analisar os múltiplos papeis que a memória de curto prazo pode encenar na atividade da escrita. A memória de curto prazo é limitada na quantidade de informações que consegue armazenar e no tempo que pode conservá-las. Compreender como diferentes processos de escrita se desenvolvem nos limitados recursos da memória de curto prazo pode levar à compreensão de como os processos podem interferir uns nos outros.

Sousa (2003, p. 11) ao discutir os processos de ensino e aprendizagem faz uma análise da Teoria do processamento da informação: "um ramo da psicologia cognitiva que tem como objectivo geral desvendar a teia de processos cognitivos implicados quer na

[13] Pesquisas deste tipo são alimento para o pensamento.

aprendizagem em geral, quer nas aprendizagens específicas". Nesta teoria, uma das fases do processo de aprendizagem (mais precisamente, a segunda) está relacionada à memória de curto prazo (MCP) também conhecida como memória ativa, ou de trabalho, pelo papel que exerce na seleção e organização das informações. Na MCP as informações se mantêm num período que não ultrapassa os dez segundos e é onde as informações se transformam em representações simbólicas. É uma estrutura que prepara e recebe a informação armazenada, tal como a que é lembrada, a partir da memória de longo prazo.

O modelo de Hayes (1996) apresenta a memória de trabalho como um recurso disponível, a ser utilizado durante o processo da escrita. Nele, a memória de trabalho ocupa uma posição de destaque por representar a central executiva que gerencia o processo em desenvolvimento, estocando informações, tanto em uso fonológico, como semântico, visual espacial (Fortunato, 2009). Vejamos:

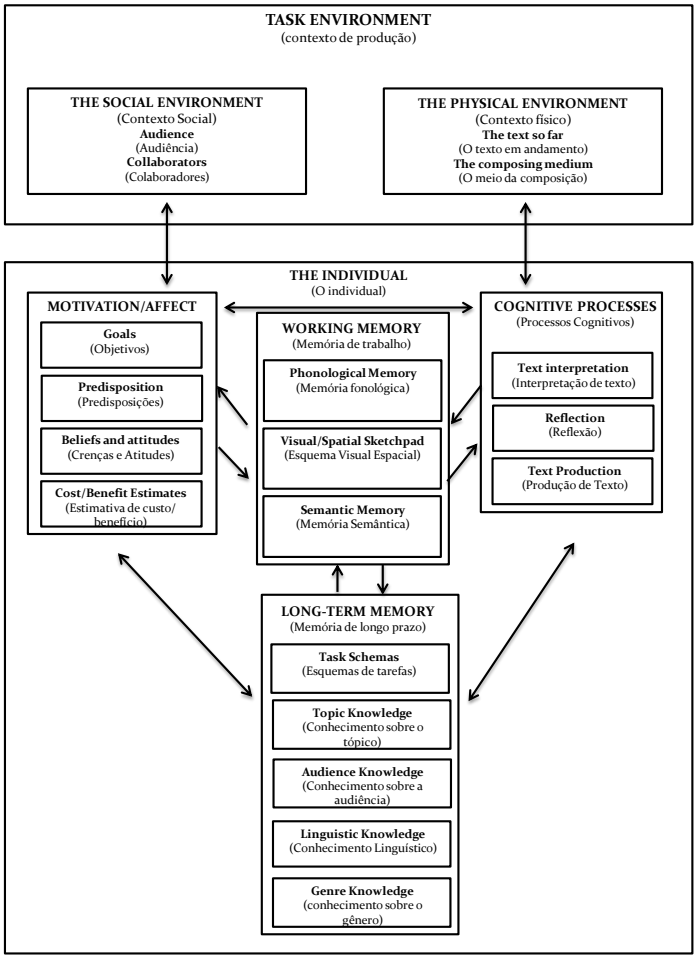


Figura 5. Modelo de Hayes (1996) extraído de Autoria e aprendizagem da escrita (Fortunato, 2009).

Em comparação ao modelo elaborado em 1981, há diferenças pontuais, como a inclusão de componentes que não estavam presentes no modelo anterior. Uma das preocupações do modelo de Hayes foi a de descrever a complexidade dos aspectos da vida social e pessoal envolvidos no processo. Buscando detalhar, por exemplo, a distinção entre o conhecimento proveniente das interações sociais e dos meios físicos, compreendidos como elementos que moldam a escrita e determinam o contexto de sua produção. Outra mudança ocorrida foi em relação a adoção de alguns termos em substituição a outros. O *planning* (planejamento) passou a ser *reflection* (reflexão); *translating* (tradução), produção de texto; *revising* (revisão), interpretação de texto.

O modelo se interessava pela descoberta do modo como as estratégias utilizadas pelo escritor influenciavam na qualidade do texto produzido. Focando na análise do texto, em seu estágio de revisão/edição. Ele concebeu um esquema, no qual se destacavam duas subcategorias: "1) fundamental processes, which include text processing, reflection and text production; and 2) resources, which are stored either in working or long-term memory" (Becker, 2006, p. 32).[14] Durante a revisão, ao perceber um problema - por meio de um processo fundamental, como a leitura crítica ou, a reflexão – o escritor seleciona um recurso apropriado que estava armazenado na memória de longo prazo e o ativa na sua memória de curto prazo. Ele também enfatiza a importância das técnicas de leitura crítica, focadas na - compreensão do tema; definição da tarefa e revisão do texto. Tendo em vista, que escritores mais experientes possuem técnicas melhor elaboradas, têm uma maior consciência em relação à audiência e um claro entendimento acerca do seu tópico da escrita. Sendo a capacidade de utilizar de maneira eficiente a sua memória de curto prazo, (ao definir e redefinir os seus objetivos retóricos ao longo da tarefa) um dos motivos para alcançarem o sucesso na atividade da escrita.

Fortunato (2009) observa que apesar de ter ocorrido um aperfeiçoamento no desenho do processo da escrita, houve uma relativa perda, dada a generalização na especificidade do módulo de processos cognitivos. E este pode ser um dos motivos, da comunidade científica que utiliza o modelo cognitivo da escrita e o modelo atualizado, optarem pela adoção dos termos "revisão" tanto no sentido de *reviewing*, como no de *revising*, geração de ideias ou produção de textos no lugar de tradução, e planejamento, em vez de reflexão.

[14] 1) processos fundamentais que incluem o processamento do texto, reflexão e produção do texto e 2) recursos armazenados nas memórias de curto e longo prazo.

Segundo Sousa (2003, p. 03) o objetivo de toda atividade de ensino deve ser o de fazer com que o aluno alcance a aprendizagem, estando atento ao fato de que "antes de aderir à concepção sobre o modo de ensinar, o importante é refletir sobre a sua finalidade". É exatamente o que se buscou ressaltar por meio do quadro teórico aqui apresentado – a validade do que se ensina se dá a partir do conhecimento que se consegue partilhar.

CAPÍTULO II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

2. Investigação Empírica

2.1 Problemática

A mola propulsora de todo trabalho de pesquisa é o problema, a questão a ser respondida por meio de hipóteses que poderão ser negadas ou confirmadas com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa (Sassi & Cervantes, 2011). Buscamos resposta para a seguinte questão: Existem reais possibilidades de superação/amenização das dificuldades de produção escrita dos alunos por meio da aplicação de atividades fundamentadas nos quadros teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e da Teoria do processo cognitivo da escrita de Flower and Hayes? Queremos, por meio de atividades planejadas, verificar de que maneira o casamento de dois enfoques teóricos podem servir de apoio para os escritores desenvolverem a atividade da escrita com mais segurança e desenvoltura. Pretendemos por meio das ações, fazer uma análise descritiva de como os alunos interiorizam as orientações recebidas e recorrem às estratégias apresentadas, sem pretender validar uma técnica, ou apresentar um método infalível para torná-los escritores habilidosos, mas compreender como os participantes representam a tarefa para si mesmos. Bakhtin define o ato de viver como um posicionamento frente a valores, pois as ações humanas são constituídas num universo de valores, e nada do que é humano está desvinculado desse universo de valores. Compreender os eventos humanos implica em esmiuçar o jogo de valores que o organiza, esta compreensão precisa ser responsiva. Este ato de resposta deve corresponder a um posicionamento frente ao universo de valores. Esta compreensão deve ultrapassar a repetição ou a duplicação de um texto, ela deve possibilitar a participação dialógica donde emergiu o texto e o diálogo que ele suscita (Faraco, 2007, p. 45).

2.2 Objetivos

Por meio das atividades de linguagem, o homem se constitui como sujeito e passa a ter condições de refletir sobre si mesmo (Brasil, 2000). E deve ser a escola, um espaço que favoreça tais atividades de modo que o aluno perceba as múltiplas possibilidades de interação social por meio da linguagem e se motive a apreender a língua e superar os obstáculos que possam impedir o seu desenvolvimento social, cultural e intelectual.

Os objetivos desta pesquisa preveem, sobretudo, atender o que toda pesquisa se propõe: dar resposta a um problema. E é esta a importância do ato da pesquisa, a busca de respostas, de soluções que atendam uma questão que merece e precisa ser resolvida. Os bastidores das pesquisas na área educacional têm antes de qualquer propósito o de contribuir

para o desenvolvimento da educação. Almejando alcançar melhores resultados nas atividades desenvolvidas em sala de aula é que se delimita o principal objetivo da pesquisa.

2.2.1 Objetivo geral

Verificar a melhoria dos níveis de escrita por meio da aplicabilidade de um projeto de intervenção pautado no ISD e na Teoria do processo cognitivo da escrita de Flower and Hayes.

2.2.2 Objetivos específicos

I- Identificar o nível de proficiência em Língua Portuguesa dos sujeitos da pesquisa, em especial, ao nível da expressão escrita por meio do pré-teste que irá compor o diagnóstico de entrada.

II – Intervir junto à turma por meio de atividades programadas, de modo que sejam capazes de interiorizar as premissas do ISD e as estratégias de produção escrita propostas por Flower and Hayes.

III - Aferir por meio da reescrita do tema dado no pré-teste o nível de expressão escrita e compará-lo com as informações obtidas no início da pesquisa a fim de constatar se houve ou não, melhoria no nível de escrita dos alunos.

2.3. Tipo de pesquisa

Segundo Cassab (2007, p. 23) "pesquisar é desenvolver uma atividade – em um processo, onde a preocupação maior é com o produto – que recebe a marca dos condicionantes sociais vigentes, com fins propostos e objetivos a alcançar". Uma pesquisa é caracterizada por um estudo de questões de amplo interesse organizado em etapas e procedimentos.

Esta pesquisa se integra no modelo de uma pesquisa de investigação – ação, já que é constituída de três fases: a) a primeira orientada para composição do diagnóstico de entrada (pré-teste); b) a segunda fase na qual, ocorre a intervenção junto aos alunos, de forma a fazê-los interiorizar os elementos constitutivos do processo de expressão escrita para melhorarem os níveis de escrita; c) o terceiro momento onde se testam os resultados da intervenção (pós-

teste). A pesquisa-ação constitui-se em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.

A investigação-ação é compreendida como um dispositivo onde os processos de ação educativa e de investigação se produzem mutuamente, pois a investigação acompanha a ação e, a ação é um dos processos de investigação que contribuem para compreender a ação e o contexto, sendo tal compreensão reinvestida na própria ação pelo fato de visar a sua transformação (Caetano, 2004).

A investigação pode ser fundamental ou aplicada. Uma das modalidades da pesquisa aplicada é a investigação-ação e tem como finalidade promover uma mudança social. Esta mudança é uma ação complexa, pois, tendo como objetivo melhorar a vida das pessoas implica pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos, destacando que para o alcance de uma mudança efetiva faz-se necessário "compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela" (Sanches, 2005, p. 128).

Na pesquisa-ação, é importante definir com precisão, a ação em si, seus agentes, objetivos e obstáculos, e ainda, a exigência de conhecimento a ser produzido frente os problemas encontrados entre os atores da situação. Thiolent (2009) considera a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual:

a) Há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas de forma concreta; O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
c) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
d) Há durante todo o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos autores da situação;
e) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2009, p. 18 – 19).

Uma investigação-ação caracteriza-se como produtora de conhecimentos sobre a realidade em relação ao campo educativo e pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades, ocasionando novas formas de direcionar as práticas pedagógicas. Como frutos da pesquisa, podem ser introduzidas transformações de modo a intervir em determinadas situações educativas e dar possíveis respostas a problemas identificados por professores no seu cotidiano. O processo de identificação e superação desses problemas tende a ter maior êxito se houver uma participação efetiva de todos os envolvidos (Sanches, 2005).

2.4 População e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual, localizada em São Luís do Maranhão. Trata-se de uma turma heterogênea composta por uma média de 40 alunos. Os critérios para seleção de textos para a análise e divulgação na pesquisa foram - os de demonstração de interesse em participar da pesquisa, ou seja, aceitação do convite para participação, proposto na etapa de diagnóstico; e a participação "efetiva" em todas as etapas. 25 (vinte e cinco) participantes corresponderam aos critérios estabelecidos e tiveram suas produções textuais analisadas.

2.5 Instrumentos de coleta da pesquisa

A) Produção textual

A elaboração de um texto descritivo é o instrumento de coleta de dados utilizado no pré-teste, a fim de que possa ser elaborado um quadro diagnóstico de entrada, apresentando os erros mais recorrentes cometidos pelos alunos no processo de produção de textos. O investigador solicita aos alunos que produzam um texto que descrevam uma pessoa importante em suas vidas, sob o título: "Alguém especial em minha vida". Pede-se aos alunos que utilizem os conhecimentos já adquiridos sobre o tipo textual, no caso "o texto descritivo", respeitem a disposição do texto na página e não ultrapassem o tempo de 40 minutos para elaboração do texto. A escolha do tipo textual – "texto descritivo" - se deu por conta da estreita relação que os tipos textuais estabelecem com os gêneros textuais. Tendo em vista, que esta pesquisa fundamenta-se no ISD, teoria que sugere que as atividades de produção de textos sejam pautadas nos gêneros textuais e proponham a escrita de textos que sejam

significativos e relevantes para os escritores. Como o objetivo para produção do texto do pós-teste, é prestar uma homenagem, o texto descritivo é o que o melhor se compatibiliza aos padrões da pesquisa.

No primeiro momento, os textos coletados são analisados por meio de critérios de correção de textos organizados em uma Tábua de Correção. Posteriormente, uma segunda correção e análise é feita, desta vez, com base nas Competências apresentadas no Guia de Redação do ENEM para correção de textos.

A produção textual é utilizada também como instrumento de coleta no fim das atividades do projeto, no **PÓS-TESTE** para que sejam estabelecidas as comparações, entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste. Todavia no momento do pós-teste, não é mais utilizada a Tábua de Correção, os textos são avaliados somente, com base nas Competências do ENEM.

B) Questionário

A escolha do questionário como instrumento de pesquisa tende contribuir para a observação e análise de aspectos inerentes aos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito a relação que os mesmos possuem com a atividade da escrita e como eles lidam com o ato de produção de textos no ambiente escolar, a serem observados por meio do questionário prévio, aplicado no período diagnóstico.

Um segundo questionário é aplicado após a conclusão das atividades do projeto, para observação do modo como os passos apresentados e sugeridos aos alunos pelo mediador da pesquisa repercutiram no seu desempenho como escritores, buscando analisar de que maneira os participantes da pesquisa os compreenderam e os utilizaram.

2.6 Procedimentos de análise

A pesquisa-intervenção está ligada a um plano de ação baseado em objetivos claros e no controle e acompanhamento das ações que envolvem o processo em estudo. Trata-se de um método criado por Kurt Lewin o qual implica em: "um processo com traços essenciais: análise; coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação; execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades" (Sassi & Cervantes, 2011, p. 83). A pesquisa - intervenção deve afirmar-se como uma proposta de atuação transformadora, onde a população pesquisada participa efetivamente. Partindo desse pressuposto, é que se fez necessário a aplicação de um projeto didático orientado pelo ISD e pela Teoria do processo cognitivo da escrita de Flower and Hayes. O primeiro passo para a

realização desta investigação empírica foi buscar junto à escola por meio de solicitação formal, em requerimento elaborado pelo Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC com dados referentes à pesquisa, autorização para utilizar a escola como campo. Sendo entregue o documento e aceita a solicitação por parte da escola, o segundo passo, foi o de dirigir-se ao Professor de Língua Portuguesa responsável pela turma. A eles foram esclarecidos os propósitos da pesquisa, e explicados os detalhes da abordagem que pretendíamos utilizar.

Tendo permissão de acesso a sala de aula, foi explicado aos alunos: O que? Por quê? Para que? Para quem? estava sendo desenvolvido o projeto, e feito o convite para participação. Após isso, eles foram informados, quanto à garantia da confidencialidade de seus nomes e dados pessoais.

1ª FASE: PRÉ-TESTE – PERÍODO DIAGNÓSTICO

Estimativa (04h/a)

- Apresentação da pesquisadora e interação com a turma;

- Apresentação do projeto- Nos caminhos da escrita (O que é o projeto? Para que serve? Como irá funcionar?);

- Solicitação da produção de um texto descritivo com o tema: "Alguém especial em minha vida". A escolha do tema foi feita pautada no quadro teórico da pesquisa, buscando propor uma atividade de produção textual que estivesse relacionada com o cotidiano dos alunos, fosse relevante em seu contexto, e tivesse um propósito para além de ser simplesmente corrigida pelo professor;

- Recebimento das produções;

- Aplicação de um questionário com base na Teoria Cognitiva da escrita e no Interacionismo sociodiscursivo (ISD);

- Devolução das produções corrigidas e anotadas;

- Comentários individuais e coletivos acerca dos erros cometidos.

No período de pré-teste ocorreu o contato com a turma para o conhecimento da situação existente, neste caso, as dificuldades apresentadas na produção escrita, estabelecendo o diagnóstico. O instrumento utilizado para aferir a habilidade dos alunos em atividades de produção textual foi a elaboração de um texto descritivo, a partir de uma proposta apresentada

pela pesquisadora. Pediu-se aos alunos que fechassem os seus olhos e pensassem em alguém que fosse muito especial em suas vidas. Em seguida, o investigador pediu que os participantes abrissem lentamente os olhos, e um a um, narrassem de forma breve, em quem tinham pensado. Em seguida, foram direcionados aos alunos alguns questionamentos sobre a pessoa descrita, suas características, defeitos, qualidades, etc. E os mesmos, foram estimulados a transformar essa descrição em um texto escrito. O investigador solicitou aos alunos que escrevessem um texto, descrevendo essa pessoa tão importante em suas vidas, sob o título: "Alguém especial em minha vida". Os alunos foram orientados a estarem atentos às características do tipo textual, a escreverem o texto de forma organizada e legível e a não ultrapassarem o tempo de 40 minutos para elaboração do texto.

Após o recolhimento dos textos, seguiu-se para uma análise criteriosa onde foram analisados os seguintes elementos para correção dos textos:

TÁBUA DE CORREÇÃO

Coerência - **CO**

Coesão - **CS**

Adequação ao tema - **AT**

Habilidade no uso da norma culta - **NC**

Uso correto da ortografia - **OR**

Pontuação - **PO**

Estruturação das frases - **FE**

Organização das informações– **OI**

Repetição de ideias e /ou palavras – **RI**

Palavras inadequadas - **PI**

Elaboramos uma escala para analisar as produções textuais dos escreventes e demonstrar o nível de acertos e erros.

0 a 03 erros: AZUL = MUITO BOM

04 a 06 erros: VERDE = BOM

07 a 09 erros: AMARELO = REGULAR

10 erros ou mais: VERMELHO= INSUFICIENTE

Um quadro com a apresentação dos erros cometidos pelos alunos de acordo com os critérios detalhados acima na tábua de correção é apresentado para demonstração dos pontos em que os escritores encontram maiores dificuldades.

ALUNOS	CO	CS	AT	NC	OR	PO	FE	OI	RI	PI	RESULTADO
Aluno 01											
Aluno 02											
Aluno 03											
Aluno 04											
Aluno 05											
Aluno 06											
Aluno 07											
Aluno 08											
Aluno 09											
Aluno 10											
Aluno 11											
Aluno 12											
Aluno 13											
Aluno 14											
Aluno 15											
Aluno 16											
Aluno 17											
Aluno 18											
Aluno 19											
Aluno 20											
Aluno 21											
Aluno 22											
Aluno 23											
Aluno 24											
Aluno 25											

Conforme já detalhado, nos instrumentos de coleta de dados, optamos por um segundo mecanismo para avaliação dos textos do **PRÉ-TESTE** – os critérios instituídos como "Competências" – utilizados para correção das redações/ textos dissertativos- argumentativos produzidos pelos participantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM o qual, visa possibilitar o acesso ao ensino superior.

Competência I - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Pelo fato da proposta de produção selecionada para o projeto de intervenção, ser a de um texto descritivo, foi necessário fazermos adaptações para a nossa pesquisa, portanto as competências serviram como uma base, uma inspiração para a avaliação dos textos.

Primeiramente, a 5ª Competência por se relacionar de maneira bem específica a tipologia textual dissertativo-argumentativa, não foi utilizada. Das quatro competências (I a IV) buscamos fazer uma conexão ao texto descritivo, com o que havia de mais relevante dentro do detalhamento de cada uma delas. Destacamos "palavras-chaves" que servem como parâmetros para a nossa análise.

Competência 1 – Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita

PALAVRAS-CHAVES: NORMA CULTA

A competência está relacionada à redação de um texto claro, objetivo e direto que prime pelo uso de um vocabulário mais diversificado do que o empregado nos atos de fala e siga as regras da norma padrão da Língua Portuguesa.

Cada competência é avaliada a partir de cinco níveis de desempenho, no caso da Competência I:

- O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita.

- O participante demonstra bom domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita.

- O participante demonstra domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves.

- O participante demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade.

- O participante demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita.

- O participante demonstra desconhecimento total da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita (Ministério da Educação, 2012).

Competência 2 – Compreender a proposta de Produção Textual desenvolvendo um texto de acordo com o tema e que atenda as características do tipo textual solicitado

PALAVRAS - CHAVES: ADEQUAÇÃO AO TEMA/ TIPOLOGIA TEXTUAL

O importante aqui é compreender bem a proposta, apresentando suas ideias de acordo com a temática e mantendo-se nos limites estruturais do tipo textual.

A avaliação na Competência II ocorre da seguinte forma:

- O participante desenvolve muito bem o tema, explorando os seus principais aspectos.

- O participante desenvolve bem o tema, mas não explora os seus aspectos principais.

- O participante desenvolve de forma adequada o tema, mas apresenta uma abordagem superficial.

- O participante desenvolve de forma mediana o tema, e apresenta domínio precário do tipo textual.

- O participante desenvolve um texto inadequado ao tipo textual proposto e que revela uma má interpretação do tema.

- O participante desenvolve um texto que não contempla a proposta de produção textual (MEC, 2012).

Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões, ideias ao expressá-las em forma de texto escrito.

PALAVRA - CHAVE: COERÊNCIA

A terceira Competência trata da capacidade de se fazer compreender, de produzir um texto inteligível, coerente, que dê ao leitor a capacidade de compreendê-lo, interpretá-lo e refletir sobre ele.

Como é avaliada a Competência III:

- O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria.

- O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, em defesa de seu ponto de vista, mas com previsibilidade e sem configurar autoria.

- O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente, as informações são aleatórias e desconectadas entre si.

- O participante apresenta informações, fatos e opiniões pouco articulados ou contraditórios, embora pertinentes ao tema proposto.

- O participante apresenta as informações, fatos, opiniões, pouco relacionados ao tema proposto e também pouco relacionados entre si, ou seja, não se articulam de forma coerente.

- O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes (MEC, 2012).

Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à elaboração do texto

PALAVRA-CHAVE: COESÃO

A Competência IV analisa o modo como o texto é estruturado, ou seja, como as ideias são associadas, encadeadas, de modo que o texto resulte em uma sequência lógica dessas ideias.

Avaliando no texto do escrevente as seguintes condutas:

- O participante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos.

- O participante articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos.

- O participante articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos.

- O participante articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos.

- O participante não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada, apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual.

- O participante apresenta informações desconexas que não se configuram como um texto (MEC, 2012).

Na proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é estabelecida uma pontuação de 0 (zero) a 200(duzentos) a cada uma das cinco competências podendo totalizar 1000 pontos. Definimos pontuações atreladas a conceitos para a análise dos textos. Vejamos:

EXCELENTE = 125 pontos

BOM = 100 pontos

ADEQUADO = 75 pontos

REGULAR= 50 pontos

INSUFICIENTE = 25 pontos

TOTAL INADEQUAÇÃO = 0 pontos

Temos então, valores de 0 (zero) a 125 (cento e vinte e cinco) pontos para cada uma das quatro competências selecionadas, o que corresponde a 500 como a pontuação máxima. Feita a correção dos textos conforme os critérios acima apresentados, elaboramos um quadro diagnóstico onde estão se apresentam os níveis alcançados por cada um dos sujeitos da pesquisa, em cada uma das competências.

ALUNOS	Competência I	Competência II	Competência III	Competência IV	TOTAL
Aluno 01					
Aluno 02					
Aluno 03					
Aluno 04					
Aluno 05					
Aluno 06					
Aluno 07					

Aluno 08					
Aluno 09					
Aluno 10					
Aluno 11					
Aluno 12					
Aluno 13					
Aluno 14					
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17					
Aluno 18					
Aluno 19					
Aluno 20					
Aluno 21					
Aluno 22					
Aluno 23					
Aluno 24					
Aluno 25					

No segundo encontro com a turma, foram devolvidos os textos produzidos na primeira etapa e, esclarecido aos participantes, os elementos observados na correção, tanto de maneira coletiva, como individual. No caso da tábua de correção foram apresentados os critérios e as legendas para que os alunos pudessem perceber as observações feitas em seus textos, presentes ao fim de cada linha produzida e foram destacados os erros cometidos. A tábua de correções foi utilizada para apresentar de maneira mais detalhada aos alunos, a avaliação feita de seus textos, para que o mecanismo além de indicar o erro proporcionasse ao aluno a possibilidade de se autocorrigir. Em relação às competências do ENEM, os índices

obtidos por eles, não constam na folha de texto devolvida, servem apenas como instrumento para análise de dados desta pesquisa.

Sequencialmente foi feita a aplicação de questionários, para avaliar como os alunos recebem a tarefa no ambiente escolar. As informações coletadas por meio deste instrumento de pesquisa são apresentadas por meio de gráficos condizentes a cada item presente no questionário.

2ª FASE: INTERVENÇÃO - APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Estimativa: 10 h/a

O ISD sugere a educadores que apresentem suas propostas para produção textual, por meio de sequências didáticas com etapas bem definidas e objetivos claros. Desta forma, elaboramos o nosso projeto de intervenção pautado no ISD e apresentando paulatinamente, as estratégias sugeridas por Flower and Hayes. Na abordagem do ISD os textos são social e culturalmente classificados como gêneros, em uma abordagem informacional são classificados como tipos textuais, que são as conhecidas - narração, descrição e dissertação. Há um diálogo permanente entre tipos e gêneros textuais e mesmo os tipos mais formais, podem ser utilizados numa perspectiva social. No caso da presente pesquisa, optamos pela elaboração de um texto descritivo. Um texto descritivo que servisse de homenagem, às pessoas que os participantes destacaram como sendo muito especiais em suas vidas.

- Apresentação do tipo textual – Texto descritivo (Exposição, detalhamento e esclarecimento de dúvidas)

A apresentação do tipo textual foi feita mostrando a sua definição e a apresentação das características. Sendo esclarecidas as informações sobre texto descritivo, os participantes foram questionados sobre o texto produzido no pré-teste, orientados a analisar se as características do texto produzido estavam de acordo com as características apresentadas**.**

- Apresentação de proposta de produção textual a partir de um enunciado com vistas a estabelecer uma conexão entre a produção do texto e a realidade dos alunos.

Tendo em vista que as pesquisas da área indicam que a motivação, induz a produção de bons textos, houve o cuidado em apresentar uma proposta que despertasse tal motivação, e estivesse relacionada à experiência pessoal dos participantes. Isso justifica a elaboração de um

enunciado que conduza o aluno à reflexão e análise, fazendo com que ele utilize o seu conhecimento pessoal sobre o tema proposto. Segundo Gouveia (2009) o enunciado deverá ser para o escritor, uma orientação para o desenvolvimento de suas ideias e uma oportunidade para comunicar para uma audiência real, a quem será dirigida o texto, não sendo apenas uma tarefa para correção do professor. Na construção de um bom enunciado é necessário ter objetividade e clareza. *Students need a reasonable amount of choice and direction for their engagement is the assignements and for finding a focus"* (National writing Project and Carl Nagin, 2006)[15]

Falar sobre alguém importante em nossas vidas é revelar os sentimentos que se tem em relação a essa pessoa. É demonstrar por meio das palavras, tudo aquilo que faz esse alguém ser tão especial. Como forma de homenageá-la, escreva um texto descritivo sobre ela.

- Apresentação dos passos propostos por Flower and Hayes para produção de textos:

No momento em que foi lançada a nova proposta de produção textual, esclareceu-se aos participantes que a produção deste "novo texto", seria feita em etapas. E em cada uma delas, seriam apresentados passos, aos quais eles deveriam recorrer para produzir os seus textos.

Etapa I: Contexto de produção:

PROBLEMA RETÓRICO

- **ASSUNTO** - O que vou escrever?

- **AUDIÊNCIA** – Para quem vou escrever?

- **MOTIVAÇÃO** – Por que vou escrever?

[15] National Writing Project and Nagin, C. (2006). Because Writing Matters: Improving Students Writing in Our Schools. S. Francisco: Jossey Bass in Gouveia, A. (2009). Uma abordagem cognitiva da escrita – estratégias utilizadas por alunos enquanto escrevem. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas para obtenção do grau de Mestre, orientada por Óscar Sousa, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nesta primeira etapa, cada um dos alunos recebeu uma ficha, na qual definiram o seu problema retórico, escrevendo respostas correspondentes a cada um dos itens.

Etapa II: Planejamento

- GERAÇÃO DE IDEIAS

- ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS

- DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

ETAPA III: Tradução / Desenvolvimento

- REESCRITA DO TEXTO INICIAL

- REVISÃO

- AVALIAÇÃO

- REFORMULAÇÃO

3ª FASE: PÓS – TESTE

Estimativa: 04 h/a

- Análise dos textos;

-Leitura das produções;

- Encerramento das atividades do projeto;

Nesta etapa final do projeto, foi feita uma nova análise/ correção dos textos, seguindo os mesmos critérios de correção utilizados no período diagnóstico, para que pudesse ser feita a comparação com os textos iniciais, produzidos no início da pesquisa. A verificação dos resultados foi feita a partir dos textos produzidos, onde se buscou avaliar se ocorreram ou não, avanços e melhorias. A fim de analisar, se a utilização dos passos propostos, foi ou não, capaz de contribuir para melhoria dos níveis de escrita e, consequentemente, demonstrando a aplicabilidade do projeto.

Para encerramento, os textos produzidos foram entregues aos participantes, em duas vias, a original com as correções, na folha de texto entregue a eles, e de forma digitalizada, em papel especial. Na entrega, pediu-se aos alunos que lessem as suas produções e se

possível, alguns deles convidassem "os homenageados" a estarem presentes no momento em que estivessem apresentando as produções sobre seus diletos.

Concluídas as atividades do projeto, seguiu-se para a apresentação e análise dos resultados. Tais resultados foram apresentados da seguinte forma:

1. Elaboração de um novo quadro relativo às competências avaliadas no ENEM com as informações coletadas após a aplicação do projeto;

2. Elaboração de gráficos relacionados a cada uma das competências avaliadas, para a observação do desempenho dos alunos no período diagnóstico, comparando-as com o desempenho no fim do projeto.

3. Apresentação de dados coletados por meio de questionário aplicado no encerramento do projeto, pelo qual buscamos avaliar em que medida, e com que desenvoltura os alunos recorreram a cada passo sugerido na pesquisa no decorrer do projeto de intervenção para elaboração de seus textos.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

3. Análise de Resultados

Analisar dados de uma pesquisa é bem mais do que seguir uma série de regras e procedimentos concretos, pois o pesquisador constrói a sua própria análise. "A interação entre a coleta e a análise nos permite ter maior flexibilidade na interpretação dos dados e adaptabilidade quando elaboramos as conclusões" (Sampieri, Collado & Lucio, 2013, p. 448). A análise de dados é realizada a partir de um esquema geral, mas sofre modificações no seu percurso, tendo em vista que a análise vai sendo moldada pelos seus dados, por aquilo que vai sendo revelado e que o pesquisador vai descobrindo.

O ponto de sustentação deste trabalho foi o projeto de intervenção aplicado para um grupo de alunos e alunas, pois foi por meio dele que se buscou resposta para a problemática levantada no processo embrionário da pesquisa. O projeto esteve organizado em três fases: **PRÉ-TESTE, INTERVENÇÃO e PÓS-TESTE**. Os dados coletados estarão aqui apresentados de acordo com essa ordem de execução, a partir dos instrumentos utilizados. Os dados coletados protagonizam esta pesquisa, pois pretendem responder a inquietações que nos acompanharam em todo o seu trajeto. Com o uso dessas informações busca-se:

1) Fazer um diagnóstico dos sujeitos da pesquisa relativo à atividade da escrita;

2) Estabelecer uma relação entre os dados coletados, as teorias que fundamentam a pesquisa, e a intervenção realizada;

3) Apresentar uma análise detalhada dos dados utilizando tabelas, produções textuais e gráficos para esclarecer os problemas da situação observada;

4) Comparar os dados iniciais da pesquisa com aqueles coletados na sua etapa final;

3.1. 1ª Fase: PRÉ- TESTE

Intitulamos o nosso projeto didático de "Nos caminhos da escrita" e ele foi assim apresentado à diretora da escola, ao coordenador pedagógico, ao professor de Língua Portuguesa e aos alunos da turma onde foram aplicadas as atividades. Após as formalidades de apresentação e, tendo sido concedida a devida autorização, partimos para estreitar os laços com a turma e motivá-los a participar do projeto. Iniciamos nossa conversa, de maneira informal debatendo sobre o ato de escrever, levantando questionamentos e reflexões sobre a atividade da escrita. Alguns alunos expuseram suas opiniões e declararam que apesar de reconhecerem a necessidade de aprender a se expressar por meio da linguagem escrita, consideram a atividade enfadonha, não gostam das atividades de produção de texto propostas em sala de aula e alguns foram ainda mais enfáticos ao declararem, não saber escrever. Portanto, nos vimos frente a um grande desafio: Como tornar significativa a atividade da escrita para os sujeitos da pesquisa? Alunos de uma escola da rede pública estadual do Maranhão situada na periferia da cidade de São Luís, com uma realidade marcada pela violência e desigualdade social. E que mesmo estando na última etapa da educação básica, uma parcela significativa deles, encontra graves dificuldades em se expressar por meio da escrita, de acordo com os padrões da Norma Culta, e atentando aos mecanismos básicos de coerência e coesão, o que pode ser comprovado pelos testes realizados no diagnóstico.

Partimos então, para a apresentação do projeto aos alunos. Escrevemos na lousa o título, explicamos detalhadamente sobre o que se tratava, esclarecemos aos alunos que o nosso objetivo era contribuir para que eles pudessem elevar os seus níveis de escrita, melhorar o seu desempenho na produção de textos e fazer uso de algumas ferramentas para realizar atividades de escrita de textos com mais desenvoltura. Sido feitos os esclarecimentos, lançamos o convite à turma. Os alunos presentes na ocasião, aceitaram participar da pesquisa quase em sua totalidade, alguns questionaram sobre a obrigatoriedade da participação e sobre os benefícios que a participação os traria. Reforçamos que não existia nenhuma obrigatoriedade de participação na pesquisa, mas ressaltamos que a proposta do projeto era a de beneficiá-los e por meio dele desenvolver a habilidade na escrita. Com isso, tivemos a aceitação de todos os presentes na ocasião, os quais se motivaram a descobrir as possíveis mudanças que poderiam ocorrer no seu desempenho individual, a partir da participação no projeto.

Aos alunos foi comunicado que o projeto seria aplicado em etapas, e que a primeira dessas etapas correspondia a um diagnóstico. Nesse diagnóstico, iríamos avaliar individualmente o desempenho de cada um deles, a sua habilidade em elaborar textos e também as dificuldades apresentadas, para que a partir do resultado desse diagnóstico pudéssemos direcionar nossas ações. Então apresentamos à turma a proposta de produzir textos com a temática: "Alguém especial em minha vida". Os alunos questionaram sobre o número de linhas e foram orientados no sentido de que não havia um número estipulado, já que o importante era que conseguissem expressar a sua visão e os seus sentimentos sobre essa pessoa, produzindo o texto no tempo estipulado e atendendo as características do tipo textual proposto. Encerrado o tempo estipulado, as produções foram entregues e seguimos para a correção e análise desses textos. Os nomes que constam nas tabelas foram alterados, tendo sido mantida apenas a letra inicial dos nomes reais. Os resultados foram:

TÁBUA DE CORREÇÃO

ALUNOS	CO	CS	AT	NC	OR	PO	FE	OI	RI	PI	RESULTADO
Amanda	02	04	0	07	02	07	01	01	0	0	REGULAR
Amélia	01	05	0	05	02	07	01	0	0	0	REGULAR
Anita	0	01	0	01	01	06	0	0	0	0	BOM
Carolina	04	04	02	12	01	05	02	02	0	01	INSUFICIENTE
Cristina	0	02	0	06	0	05	01	01	0	0	BOM
Fátima	02	04	0	04	02	03	03	0	0	02	BOM
Iuri	01	02	0	03	03	05	01	0	0	0	BOM
Iara	02	02	0	03	01	05	01	0	0	0	BOM
Janaína	03	03	0	12	01	05	0	0	0	0	INSUFICIENTE
Joana	02	06	0	03	05	04	01	0	0	0	BOM
Júlia	03	05	01	03	0	02	0	0	0	0	BOM
Larissa	06	09	0	07	03	19	04	03	01	01	INSUFICIENTE
Levi	02	04	0	0	03	04	0	0	0	0	BOM

Mariana	**04**	**05**	**0**	**02**	**05**	**07**	**02**	**0**	**01**	**02**	**REGULAR**
Nicolas	**03**	**04**	**0**	**02**	**0**	**07**	**01**	**0**	**01**	**0**	**REGULAR**
Raíssa	**04**	**05**	**0**	**06**	**07**	**11**	**02**	**0**	**02**	**0**	**INSUFICIENTE**
ERaquel	**05**	**06**	**0**	**04**	**18**	**14**	**02**	**01**	**0**	**0**	**INSUFICIENTE**
Rafael	**03**	**03**	**0**	**01**	**08**	**08**	**01**	**0**	**0**	**0**	**REGULAR**
Renata	**13**	**11**	*****	**08**	**06**	**14**	**03**	**04**	**02**	**01**	**INSUFICIENTE**
Roberta	**02**	**05**	**0**	**02**	**03**	**09**	**0**	**01**	**01**	**0**	**REGULAR**
Ramon	**04**	**05**	**0**	**05**	**01**	**07**	**02**	**0**	**0**	**0**	**REGULAR**
Tales	**04**	**06**	**0**	**04**	**18**	**06**	**02**	**01**	**01**	**0**	**INSUFICIENTE**
Valéria	**02**	**03**	**0**	**04**	**05**	**03**	**01**	**0**	**0**	**0**	**BOM**
Verônica	**04**	**03**	**02**	**04**	**02**	**03**	**02**	**01**	**0**	**0**	**BOM**
Viviane	**04**	**04**	**0**	**05**	**08**	**07**	**04**	**01**	**0**	**0**	**REGULAR**

Tabela 1: As siglas correspondem: CO- Coerência; CS- Coesão; Coerência; AT – Adequação ao tema; NC- Habilidade no uso da norma culta; OR- Uso correto da ortografia; PO -Pontuação; FE- Estruturação das frases; OI – Organização das informações; RI-Repetição de ideias/palavras; PI - Palavras inadequadas.

As informações da tabela acima indicam o número de erros apresentados nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, em cada um dos critérios selecionados para compor a tábua de correção. Os resultados foram calculados mediante o índice de acertos/erros nas produções e adequaram-se aos critérios definidos para demonstração do desempenho dos alunos. Há um código de cores associado aos conceitos, em uma escala que determina o número de erros que se enquadram em cada um deles. O quadro abaixo contribui para que haja um melhor entendimento de como foram definidos os resultados demonstrados na tabela.

0 a 03 erros: AZUL = MUITO BOM

04 a 06 erros: VERDE = BOM

07 a 09 erros: AMARELO = REGULAR

10 erros ou mais: VERMELHO = INSUFICIENTE

Vejamos adiante, uma segunda análise dos textos do Pré-teste, com a utilização do outro mecanismo selecionado para a pesquisa:

COMPETÊNCIAS DO ENEM

ALUNOS	NORMA CULTA	ADEQUAÇÃO AO TEMA	COERÊNCIA	COESÃO	NOTA FINAL
Amanda	**25**	**50**	**50**	**25**	**150**
Amélia	**50**	**50**	**50**	**25**	**175**
Anita	**75**	**100**	**100**	**75**	**350**
Carolina	**25**	**50**	**25**	**25**	**125**
Cristina	**75**	**100**	**100**	**75**	**350**
Fátima	**75**	**75**	**75**	**75**	**300**
Iuri	**75**	**100**	**75**	**75**	**325**
Iara	**75**	**75**	**75**	**75**	**300**
Janaína	**25**	**75**	**75**	**50**	**225**

Joana	**75**	**100**	**75**	**75**	**325**
Júlia	**75**	**75**	**75**	**50**	**275**
Larissa	**25**	**50**	**25**	**25**	**125**
Levi	**75**	**50**	**75**	**75**	**275**
Mariana	**50**	**75**	**75**	**50**	**250**
Nicolas	**75**	**100**	**75**	**75**	**325**
Raissa	**50**	**75**	**50**	**50**	**225**
Raquel	**25**	**50**	**50**	**25**	**150**
Rafael	**50**	**75**	**75**	**50**	**250**
Renata	**50**	**0**	**25**	**25**	**100**
Roberta	**75**	**75**	**75**	**75**	**300**
Ramon	**75**	**50**	**75**	**50**	**250**
Thales	**25**	**75**	**50**	**25**	**175**
Valéria	**75**	**100**	**75**	**75**	**325**
Verônica	**75**	**75**	**50**	**50**	**250**
Viviane	**75**	**100**	**75**	**75**	**325**

Tabela 2: EXCELENTE = 125 pontos; BOM = 100 pontos; ADEQUADO = 75 pontos; REGULAR= 50 pontos; INSUFICIENTE = 25 pontos; TOTAL INADEQUAÇÃO = 0 pontos.

Cada competência foi avaliada em uma escala de 0 a 125, conforme detalhamos no capítulo anterior. As pontuações estão vinculadas aos conceitos e refletem os itens analisados nos textos produzidos. A partir dos resultados alcançados em cada uma das quatro competências, obtemos a nota final. Mediante o somatório temos uma nova escala de conceitos que a representam. Este é o quadro que apresenta as pontuações e conceitos atribuídos às produções textuais:

NOTA FINAL

EXCELENTE = 500 pontos

BOM = 400 pontos

ADEQUADO = 300 pontos

REGULAR= 200 pontos

INSUFICIENTE = 100 pontos

TOTAL INADEQUAÇÃO = 0 pontos

Os dados apresentados na Tabela 01 e na Tabela 02 nos levam a inferir que:

✓ A principal dificuldade observada nos textos avaliados é quanto ao uso da Norma Padrão da língua escrita. A maior parte dos textos apresentou desvios leves e graves em grande quantidade, os textos apresentaram erros ortográficos, ausência de acentuação e acentuação incorreta das palavras, erros de concordância nominal e verbal e erros de pontuação, sendo que os erros de pontuação foram os mais frequentes, tendo ocorrido principalmente, a ausência de pontuação, de pausas que deveriam conferir ao texto uma sequência lógica e organizacional. O que revela que alguns desses alunos não incorporaram a Norma Padrão nos seus hábitos linguísticos.

✓ Foram também observadas marcas de oralidade, o que aponta a deficiência em distinguir a modalidade oral da modalidade escrita.

✓ Em relação à compreensão da proposta e do desenvolvimento de um texto de acordo com a tipologia textual solicitada, a maioria dos participantes apresentou um desempenho adequado, acontecendo apenas um caso em que a participante escreveu um texto totalmente fora dos limites estruturais de um texto descritivo.

✓ Os erros de coerência estiveram presentes em praticamente todos os textos, e naqueles que apresentaram alto índice de desvios gramaticais e de convenção da escrita, a inteligibilidade do texto foi prejudicada ainda mais.

✓ A dificuldade em estruturar o texto e articular as ideias, ou seja, produzir um texto coeso, apareceu de forma expressiva nas produções dos alunos. A utilização dos recursos coesivos e de conectores, de maneira adequada, é algo que precisa ser melhorado.

✓ Por meio do mecanismo da Tábua de Correção a pesquisa apresenta os seguintes percentuais:

MUITO BOM – 0%
BOM – 33%
REGULAR – 27%
INSUFICIENTE – 40%

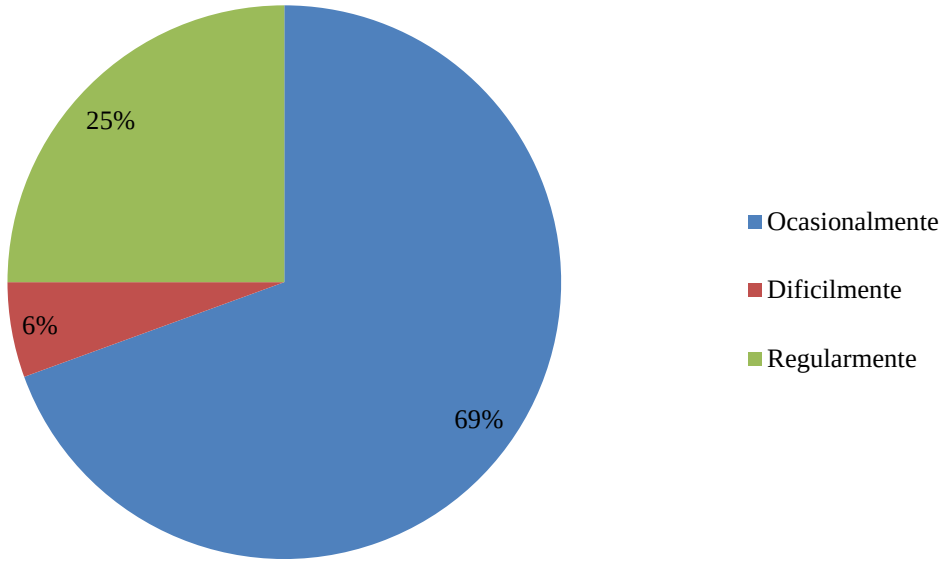
✓ Por meio do mecanismo das Competências coletamos os seguintes dados:

EXCELENTE – 0%
BOM – 0%
ADEQUADO – 40%
REGULAR – 32%
INSUFICIENTE – 28%

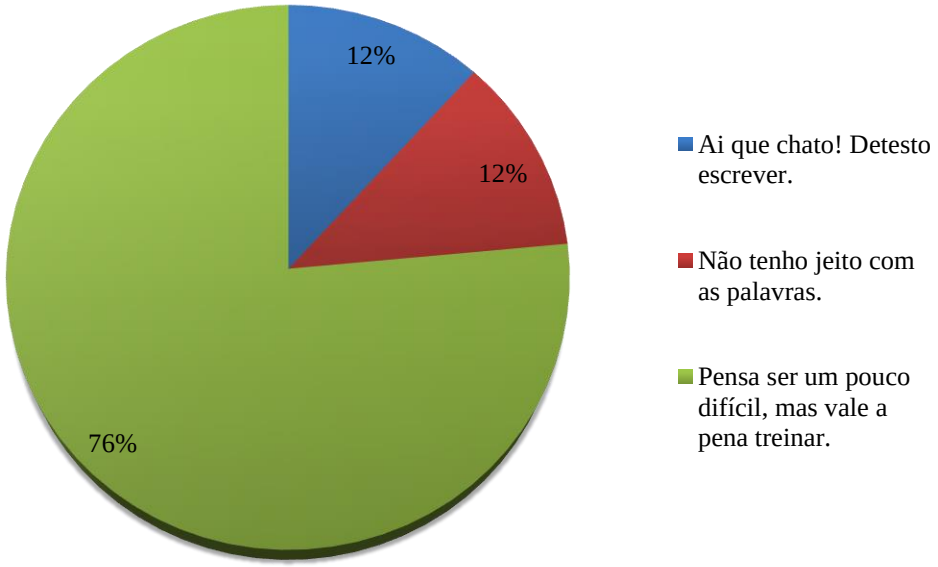
✓ Em qualquer dos critérios utilizados verifica-se a ausência de produções textuais que tenham alcançado a nota máxima. O mecanismo da Tábua de correção é mais específico e objetivo, enquanto o das Competências é mais abrangente e subjetivo, porém os resultados expressos a partir da utilização de ambos denotam que os indicadores das dificuldades ou limitações na produção do texto solicitado, se sobrepuseram aos dos textos que demonstram uma escrita eficiente. Os dados assinalam a necessidade de apresentar aos alunos meios de superação/amenização para suas dificuldades na atividade da escrita e de orientá-los tanto na sistematização dos textos, quanto na adequação das práticas de produção de textos às práticas sociais.

Além de avaliar a escrita dos sujeitos da pesquisa, buscamos apreender a relação que os mesmos estabeleciam com o ato de escrever. Tais percepções foram sondadas pela aplicação de questionários elaborados de acordo com o quadro teórico, cujos dados se apresentam por meio dos gráficos que seguem:

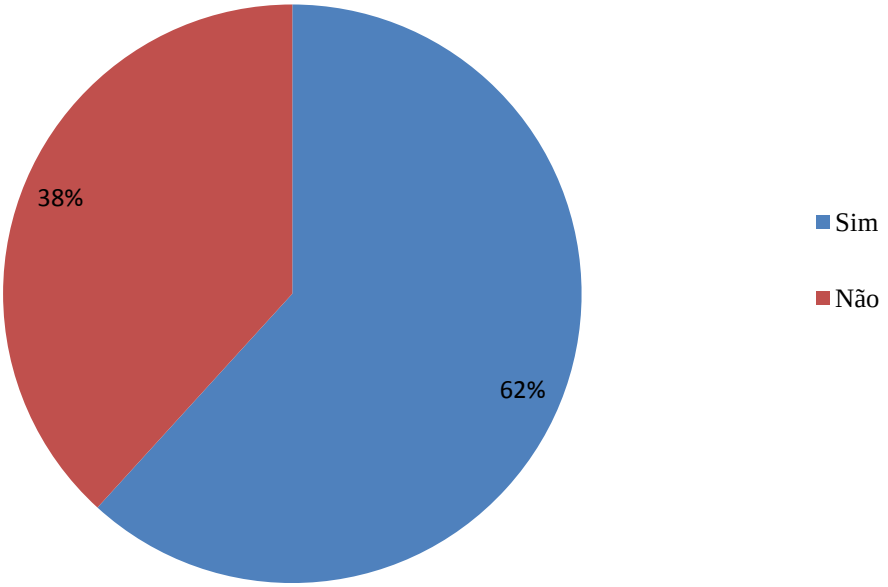
1. **COM QUE FREQUÊNCIA SÃO SOLICITADAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL POR SEUS PROFESSORES?**



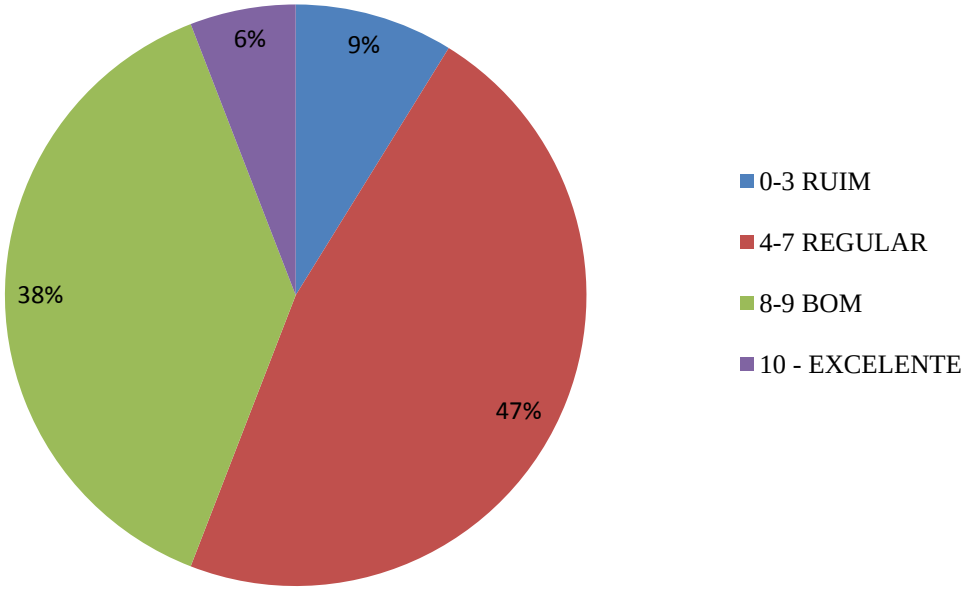
2. **COMO VOCÊ REAGE AO SER SOLICITADO A PRODUZIR UM TEXTO NO AMBIENTE ESCOLAR, OU SEJA, O QUE VEM A SUA MENTE?**



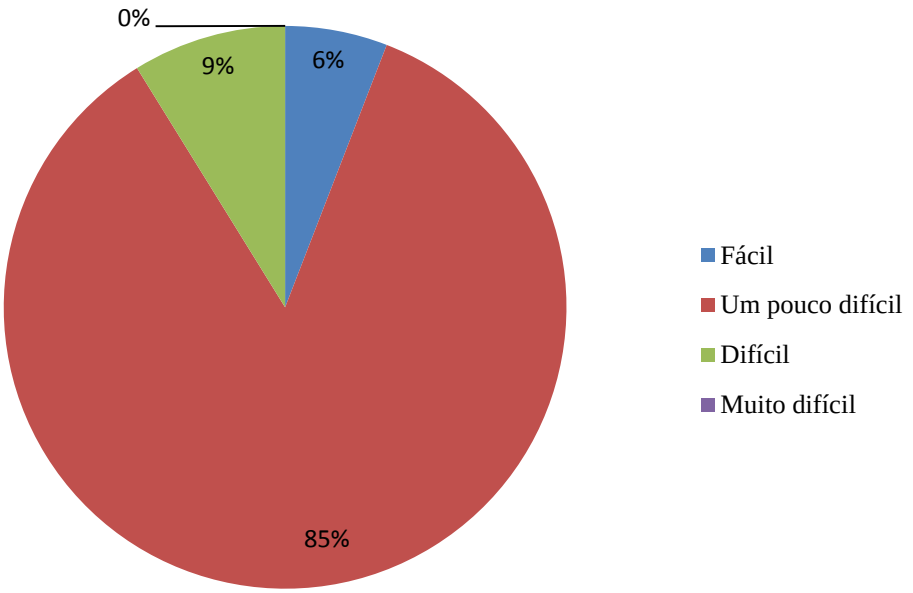
3. **VOCÊ JÁ DEVE TER LIDO EM REVISTAS/JORNAIS E ATÉ MESMO OUVIDO DE SEUS PRÓPRIOS PROFESSORES QUE OS ALUNOS CHEGAM AO ENSINO MÉDIO COM MUITA DIFICULDADE PARA DESENVOLVER BONS TEXTOS E SE EXPRESSAR POR MEIO DA ESCRITA. VOCÊ SE ENCAIXA NESTA SITUAÇÃO?**



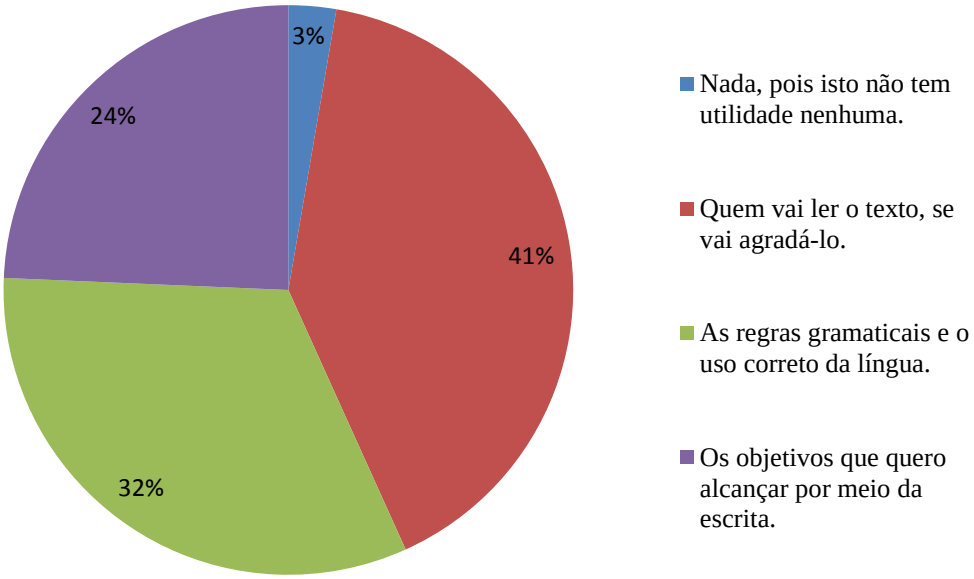
4. **COMO VOCÊ SE AVALIA ENQUANTO ESCRITOR?**



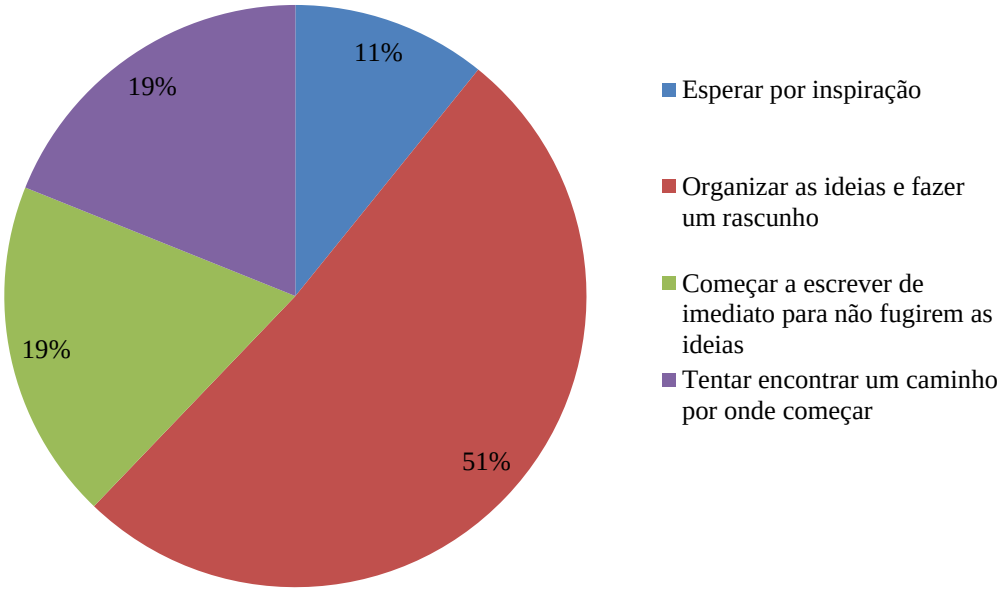
5. COMO VOCÊ AVALIA A ATIVIDADE DA ESCRITA?



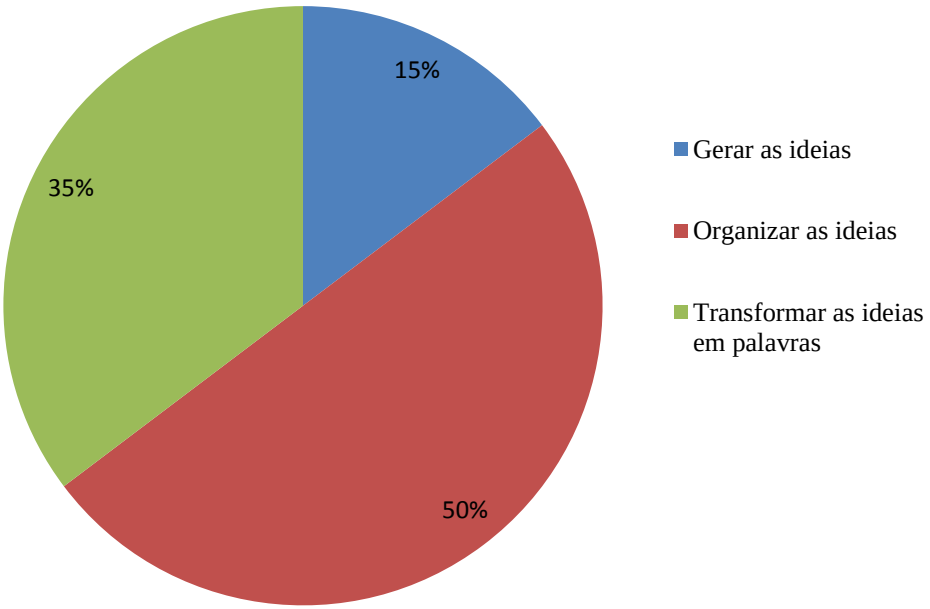
6. AO PRODUZIR UM TEXTO, O QUE PRIORIZA?



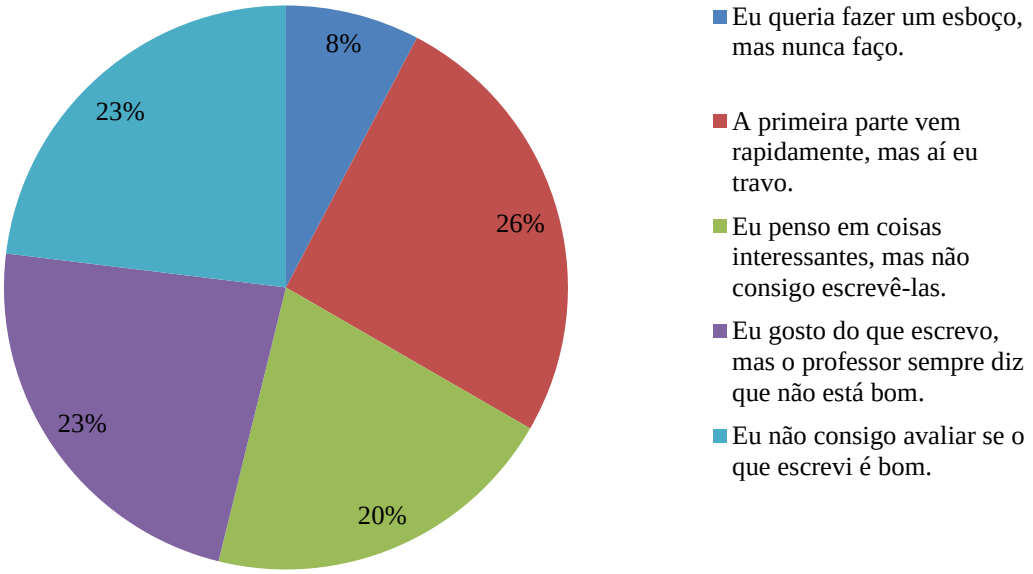
7. DEPOIS DE APRESENTADO O TEMA E DEFINIDO SOBRE O QUE VOCÊ TERÁ DE ESCREVER, O PRIMEIRO PASSO É:



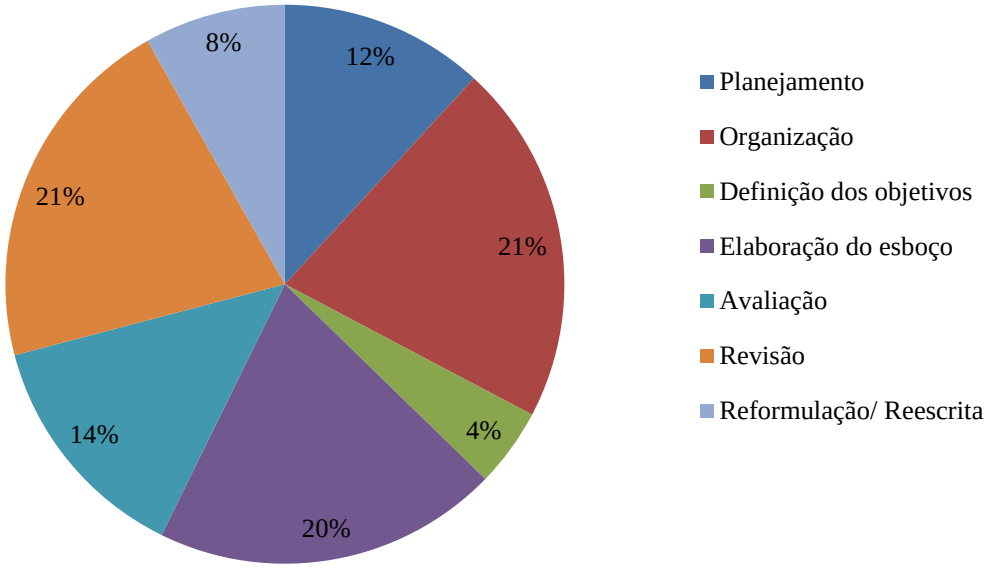
8. QUAL A SUA PRINCIPAL DIFICULDADE EM RELAÇÃO À ATIVIDADE DA ESCRITA?



9. ANALISE AS SITUAÇÕES ABAIXO E INDIQUE SE JÁ VIVENCIOU ALGUMA DELAS:



10. DAS ETAPAS ABAIXO, QUAIS DELAS FAZEM PARTE DO SEU PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS?



Os itens do questionário foram lidos e explicitados aos participantes para garantir que as eventuais dúvidas não impedissem que eles o respondessem por completo. Todos os questionamentos surgidos após a entrega foram respondidos e assim seguiu-se para a resolução do questionário. Não foi exigido que eles se identificassem, a orientação dada foi a de que deveriam ser espontâneos e, sobretudo, honestos em suas respostas. Os dados coletados foram importantes para:

1) Compor o diagnóstico ampliando as informações sobre os sujeitos da pesquisa;

2) Traçar um perfil geral da turma onde se aplicou o projeto, compreendendo que:

- no âmbito escolar as atividades de produção textual não são solicitadas com regularidade, o que se reflete no desempenho dos alunos;

- uma parcela significativa dos alunos reconhece ter certa dificuldade em elaborar textos, mas se dispõem a praticar, poucos estão entre os que não gostam, ou não se consideram hábeis, isso se revela como um ponto positivo para a fase de intervenção, pois onde há motivação as ações tendem a fluir melhor;

- houve um desvio nos padrões que definem o modo como os alunos se avaliam enquanto escritores, e o modo como avaliam a atividade da escrita, frente aos resultados explanados nas Tabelas 01 e 02. Os gráficos ilustram que os maiores percentuais estão entre os que se consideram escritores regulares e bons e, avaliam a atividade da escrita como sendo apenas um pouco difícil. Todavia, as produções textuais atestam a contrariedade dessas afirmações, os textos avaliados apontaram a falta de habilidade na escrita em mais de 60% dos participantes. Deduzimos que os alunos podem ter dificuldade em se autoavaliar, o que sugere uma oportunidade para que a pesquisa contribua para mudança dessa postura.

3) Constatar que os alunos reconhecem as etapas apresentadas (passos essenciais na construção de bons textos) e declararam utilizá-las, levando-nos a depreender que o fato das dificuldades terem se mostrado de maneira tão acentuada nas produções textuais, pode ser decorrente da falta de uma orientação adequada quanto ao uso das mesmas.

3.2.2ª Fase: Intervenção – Aplicação das atividades

Com o diagnóstico em mãos o importante nesta etapa era agir: aplicar as atividades programadas; apresentar aos alunos estratégias para produção de textos eficientes; e principalmente, mediar o processo de modo que eles fossem capazes de interiorizá-las e utilizá-las adequadamente. Para Rocha e Aguiar (2003) a pesquisa-ação não visa uma mudança imediata da ação, a mudança deve ser consequência da produção de uma relação entre teoria e prática, e esse foi o momento de vivenciarmos a ocorrência dessa relação.

Iniciamos esta etapa comunicando aos alunos que eles deveriam novamente escrever um texto sobre "alguém especial" e que atendesse as características de um texto descritivo, no entanto estaríamos propondo mudanças no contexto de produção deste novo texto. No diagnóstico julgamos que os alunos conheciam bem a sequência descritiva, pelo fato da mesma fazer parte da tradição escolar e assim fizemos a solicitação do texto sem detalhar ou explanar características do tipo textual. Contudo, pôde-se observar que algumas das produções revelaram inadequação quanto aos limites estruturais do texto descritivo. Portanto, fizemos a exposição, apresentamos exemplos, detalhes e características do tipo textual. Foi apresentada aos alunos uma nova proposta para produção de seus textos, e o lançamento da proposta serviu para promover a interação com a turma, a discussão sobre a atividade e seus objetivos e o estabelecimento de conexões com o contexto e o cotidiano dos participantes. Fizemos a apresentação da proposta por meio do seguinte enunciado:

Falar sobre alguém importante em nossas vidas é revelar os sentimentos que se tem em relação a essa pessoa. É demonstrar por meio das palavras, tudo o que faz esse alguém ser tão especial. Como forma de homenageá-la, escreva um texto descritivo sobre ela.

A partir da apresentação do enunciado para a produção dos textos fomos executando as propostas planejadas. Foram muitos os questionamentos feitos pelos alunos, e eles foram sendo esclarecidos paulatinamente. Propusemos a turma que os textos fossem socializados, que após a sua elaboração e correção, eles fossem lidos por seus autores em sala de aula. A proposta gerou uma séria preocupação, o fato de o texto elaborado ter de ser lido em público e de outras pessoas/ colegas de classe conhecerem o teor de suas produções não lhes agradou. Enfatizamos que a principal audiência seria o "homenageado", e destacamos que o nosso objetivo era o de orientá-los e oferecer a eles suporte para a elaboração de bons textos, os quais eles teriam confiança em apresentar. Os escritores foram relembrados de que ao serem cumpridas as etapas para elaboração dos seus textos, seria organizado um evento de encerramento, onde eles os entregariam aos seus homenageados. Desta vez a notícia os empolgou e repercutiu em mudanças nos textos produzidos, sobretudo em relação à audiência.

3.2.1 Etapa I – Contexto de produção

Partimos para a utilização dos passos propostos por Flower and Hayes. Apresentamos um dos três elementos principais do ato da escrita – o **CONTEXTO DE PRODUÇÃO.** O contexto de produção envolve o problema retórico e o desenvolvimento do texto (Figura 1- The writing model), orientamos os alunos que o primeiro passo seria a definição do **PROBLEMA RETÓRICO.** Foram distribuídas fichas que deveriam ser preenchidas com informações sobre o texto que eles iriam escrever.

PROBLEMA RETÓRICO

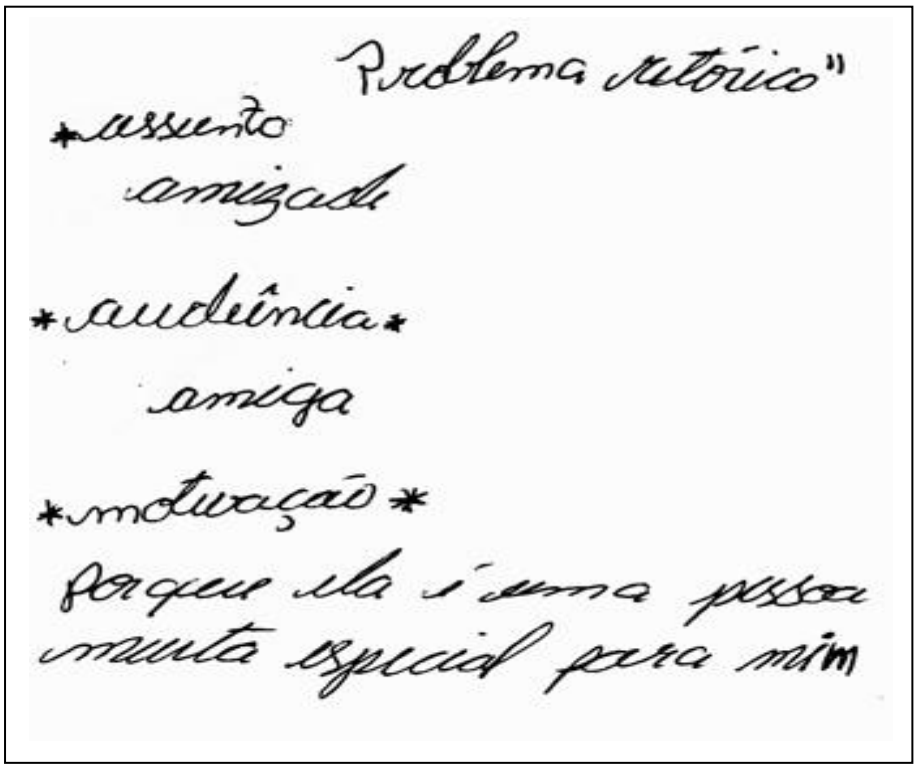
- ASSUNTO - O que vou escrever?

- AUDIÊNCIA – Para quem vou escrever?

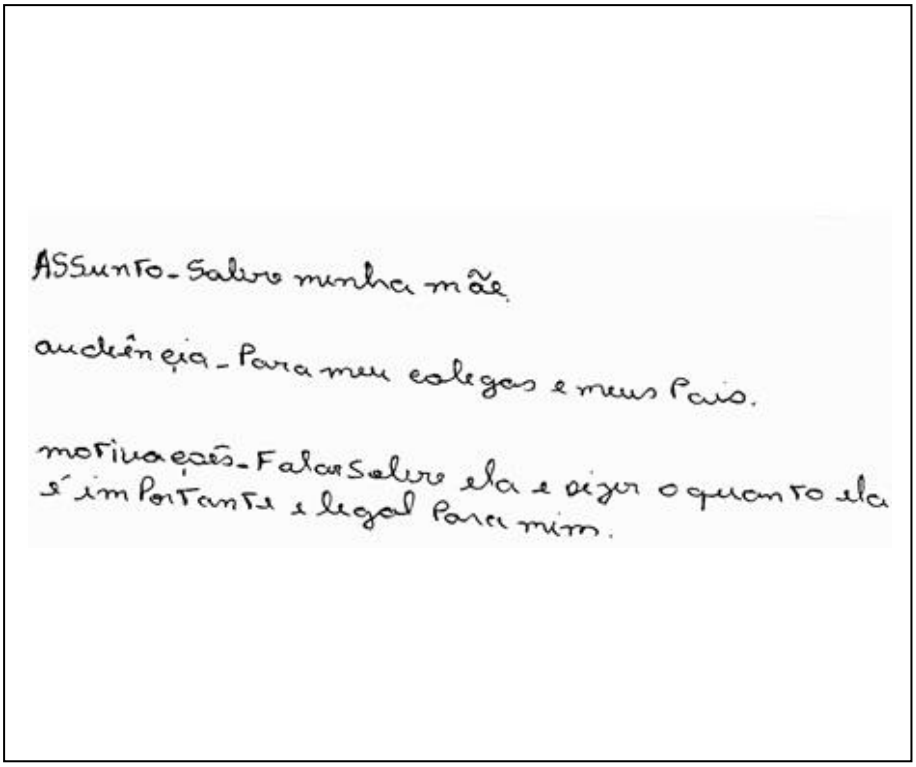
- MOTIVAÇÃO – Por que vou escrever?

Ressaltamos a importância de responder a tais perguntas e que elas contribuiriam para que eles tivessem mais controle sobre o processo de produção dos seus textos, pois conforme afirma Flower (1989 a) se você sabe o que fazer, provavelmente irá encontrar uma maneira de fazê-lo. Os sujeitos da pesquisa definiram seus problemas retóricos da seguinte forma:

Amanda



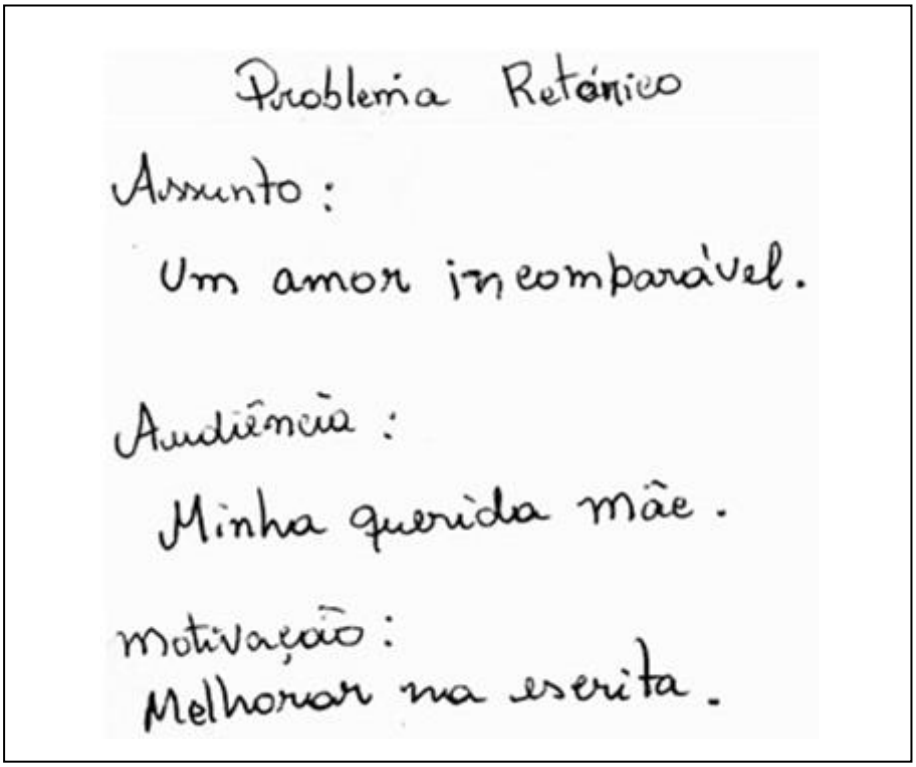
Amélia


Assunto - Sobre minha mãe.

audiência - Para meu colegas e meus Pais.

motivações - Falar sobre ela e dizer o quanto ela é importante e legal para mim.

Anita


Problema Retórico

Assunto:

Um amor incomparável.

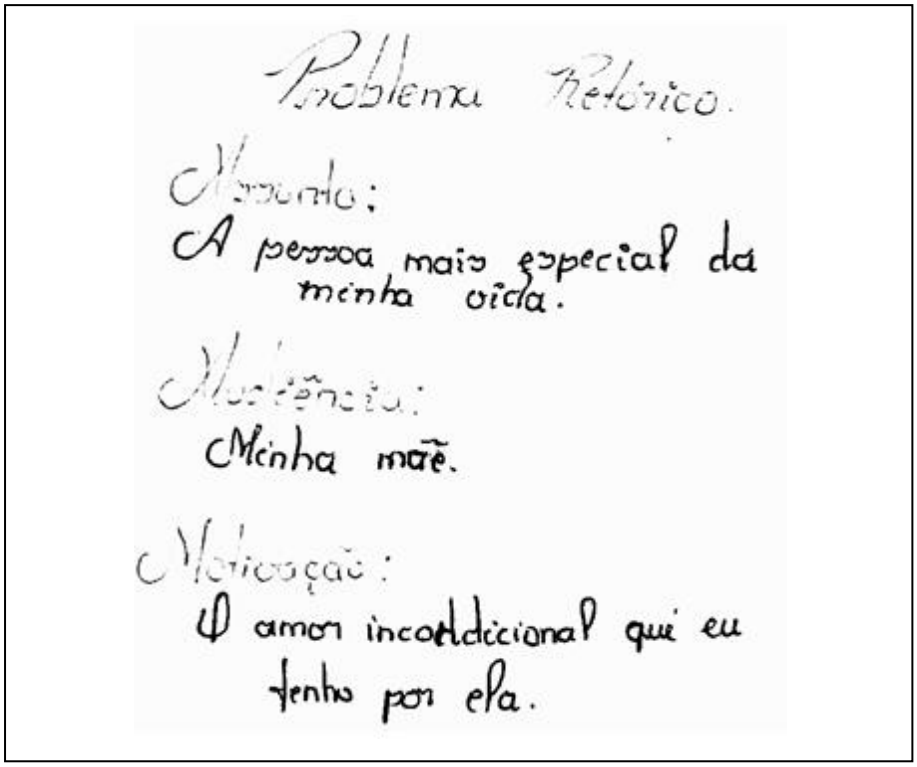
Audiência:

Minha querida mãe.

Motivação:

Melhorar na escrita.

Cristina

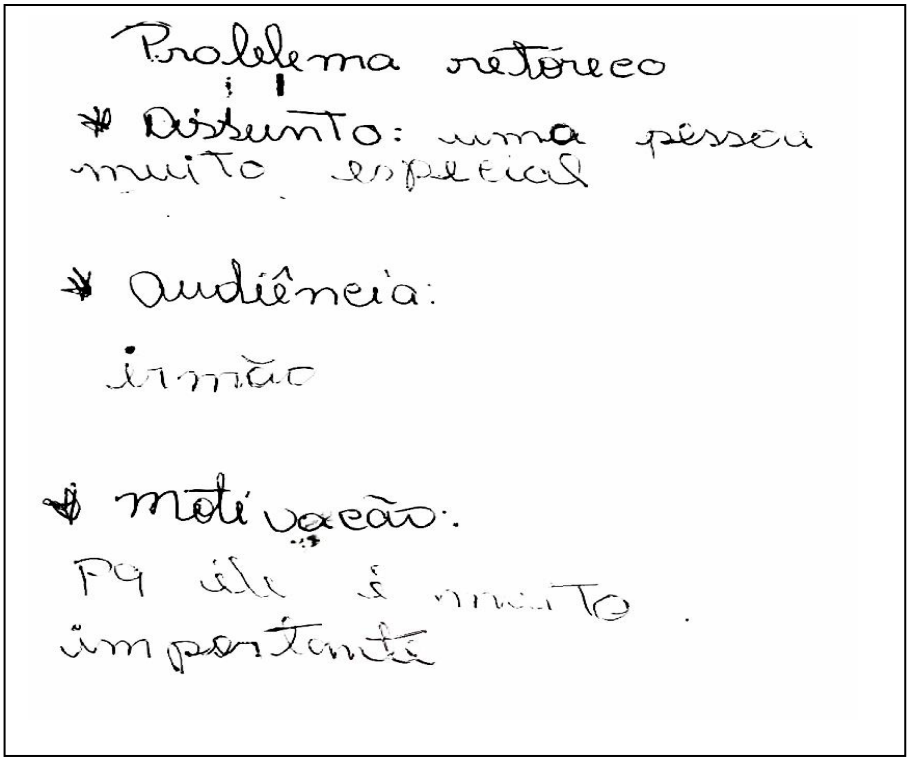

Problema Retórico.

Assunto:
A pessoa mais especial da minha vida.

Audiência:
Minha mãe.

Motivação:
O amor incondicional que eu tenho por ela.

Carolina

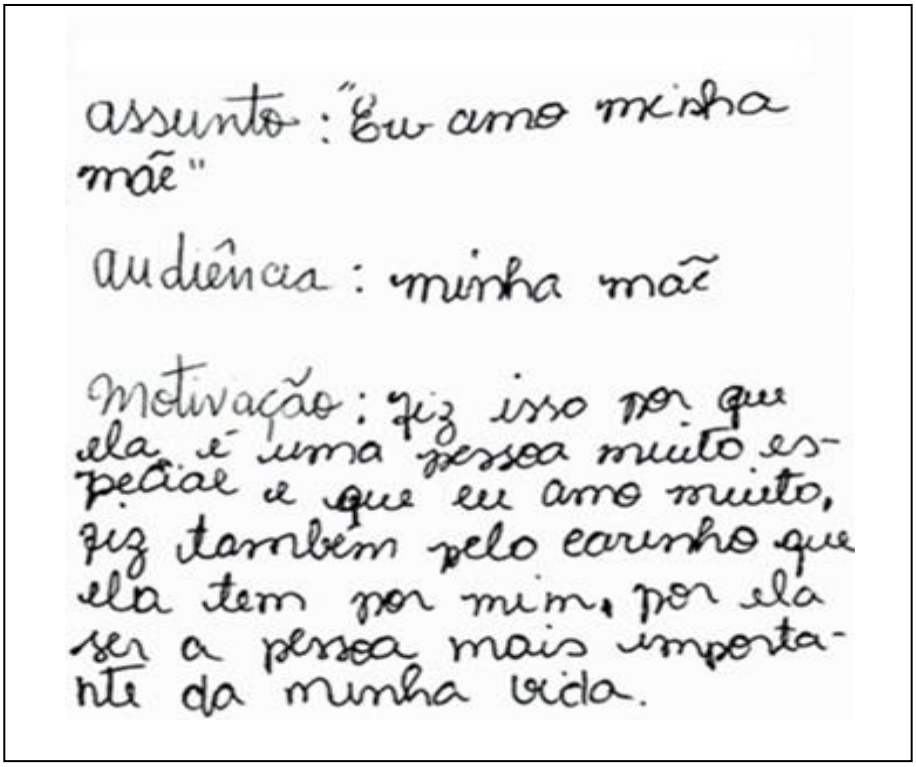

Problema retórico

* Assunto: uma pessoa muito especial

* Audiência:
mãe

* Motivação:
Pq ela é muito importante

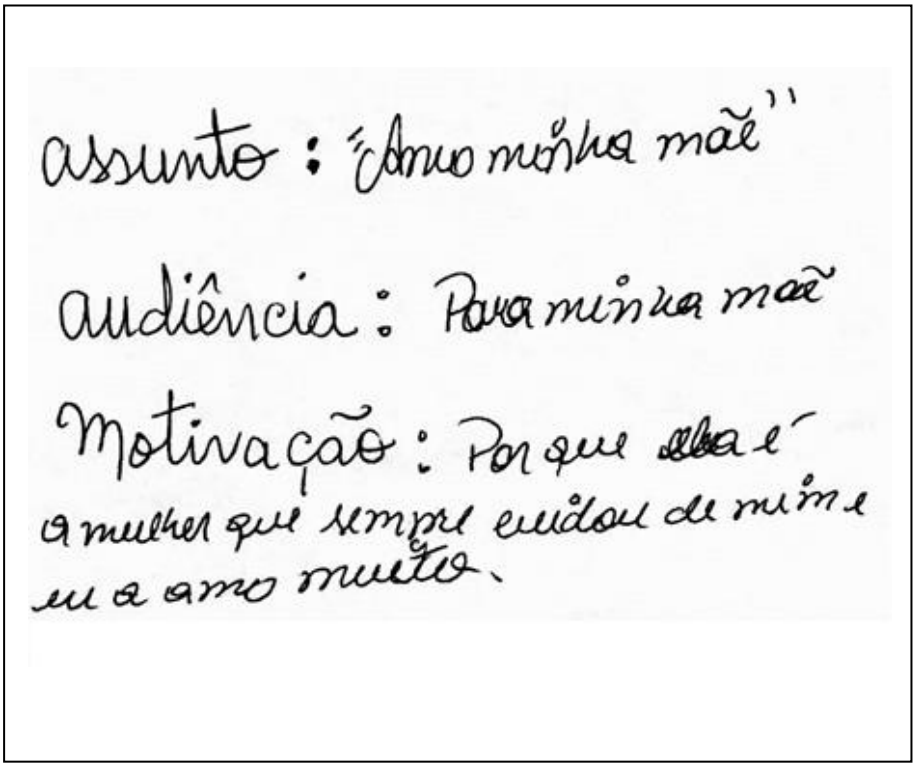
Fátima


assunto: "Eu amo minha mãe"

audiência: minha mãe

motivação: fiz isso por que ela é uma pessoa muito especial e que eu amo muito, fiz também pelo carinho que ela tem por mim, por ela ser a pessoa mais importante da minha vida.

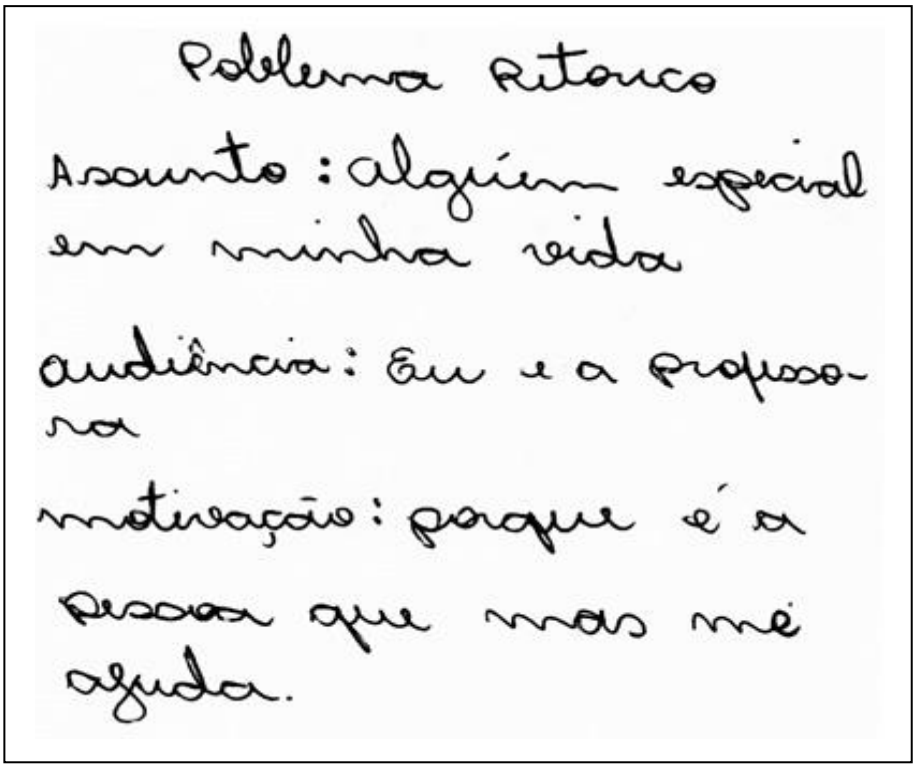
Iara


assunto: "Amo minha mãe"

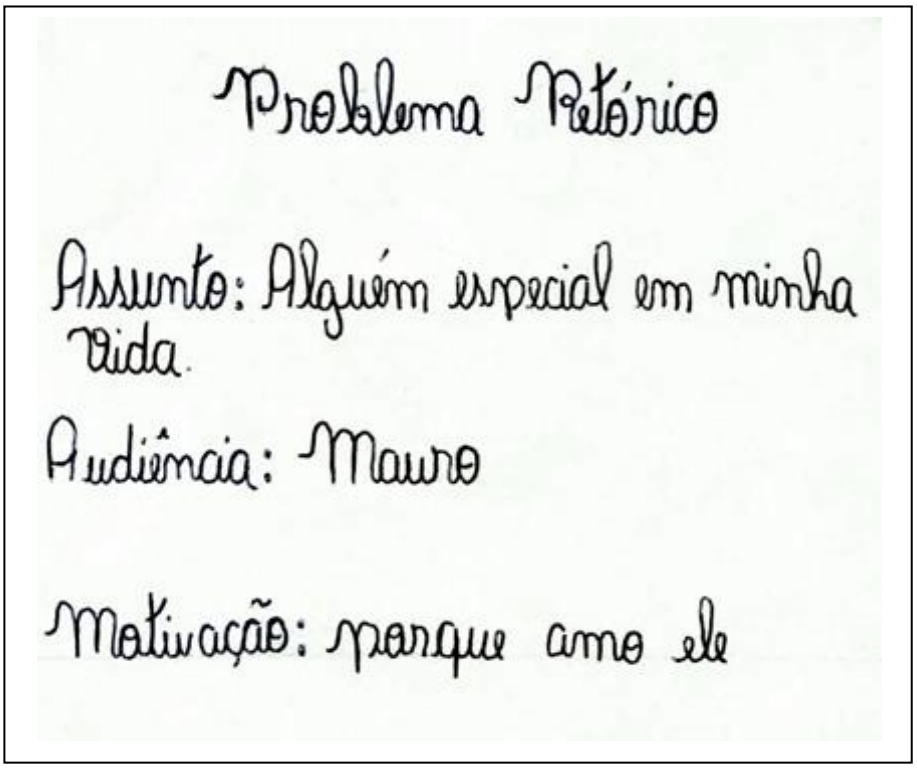
audiência: Para minha mãe

motivação: Porque ela é a mulher que sempre cuidou de mim e eu a amo muito.

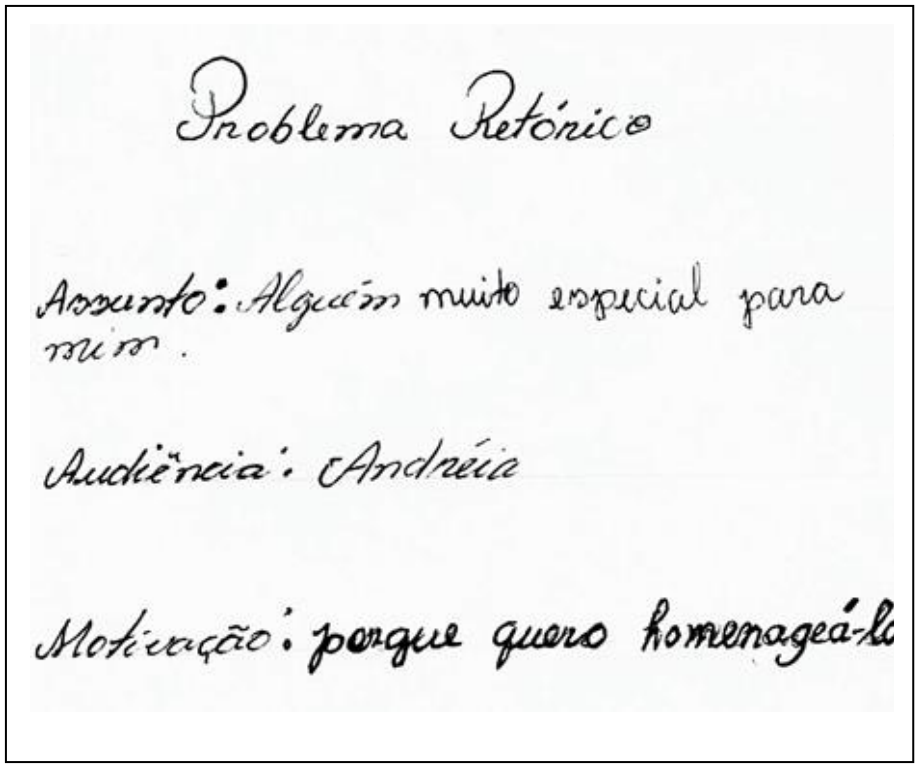
Iuri


Poblema Ritorico
Assunto: alguém especial em minha vida
audiência: Eu e a professora
motivação: porque é a pessoa que mas mé ajuda.

Janaína


Problema Retórico
Assunto: Alguém especial em minha vida.
Audiência: Mauro
Motivação: porque amo ele

Joana



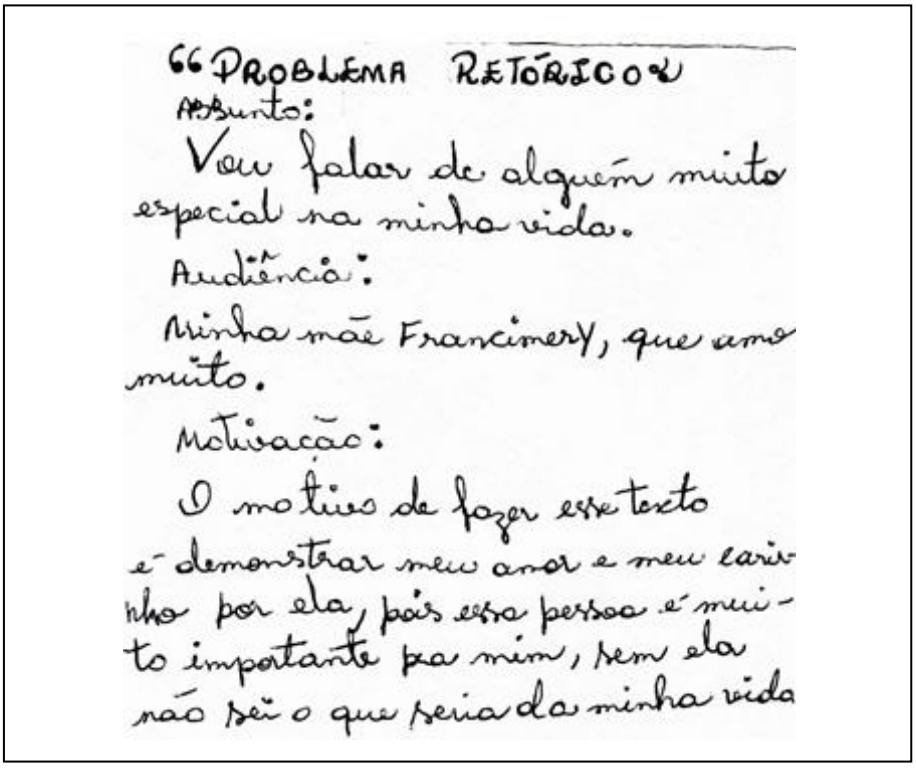
Problema Retórico

Assunto: Alguém muito especial para mim.

Audiência: Andréia

Motivação: porque quero homenageá-la

Júlia



"PROBLEMA RETÓRICO"

Assunto:

Vou falar de alguém muito especial na minha vida.

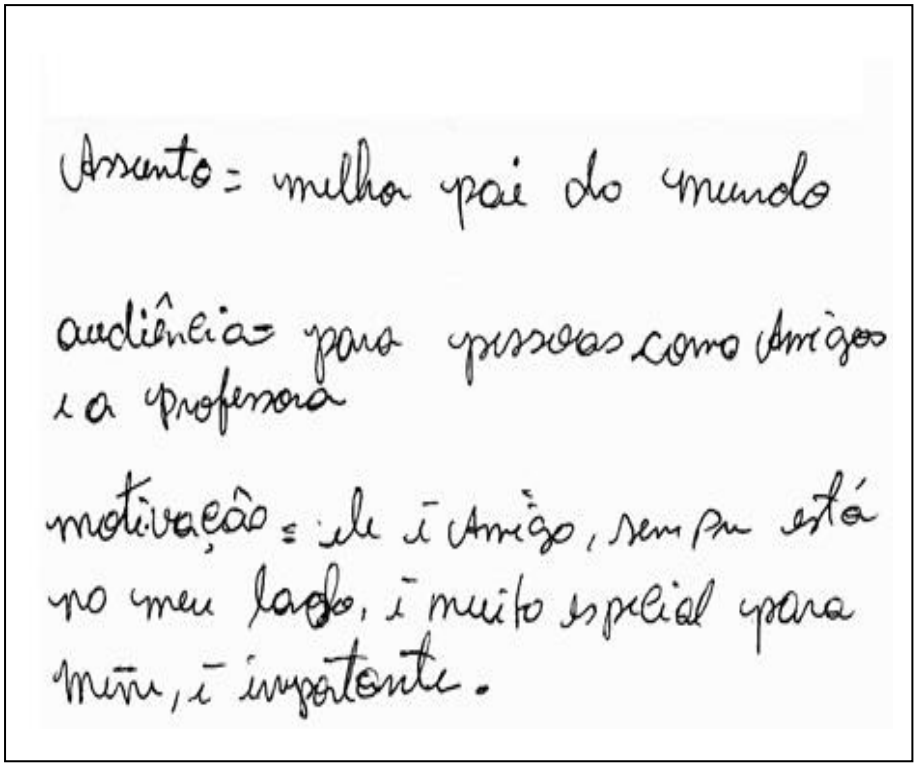
Audiência:

Minha mãe Francimery, que amo muito.

Motivação:

O motivo de fazer esse texto é demonstrar meu amor e meu carinho por ela, pois essa pessoa é muito importante pra mim, sem ela não sei o que seria da minha vida

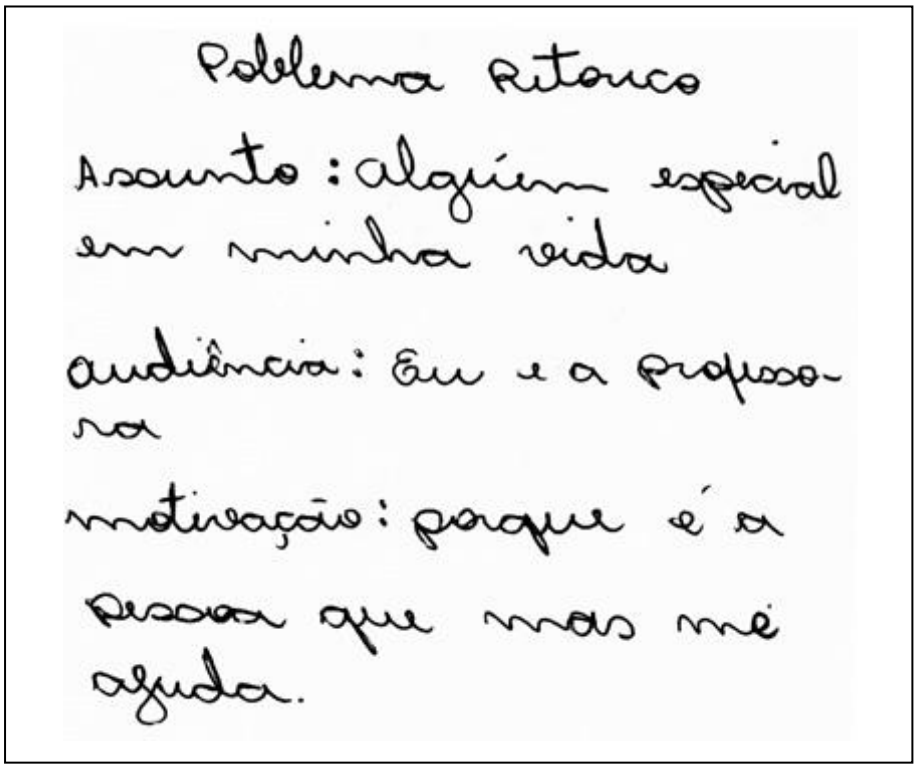
Larissa


Assunto = minha pai do mundo

audiência = para pessoas como Amigos e a professora

motivação = ele i Amigo, sempre está no meu lado, i muito especial para mim, i importante.

Levi

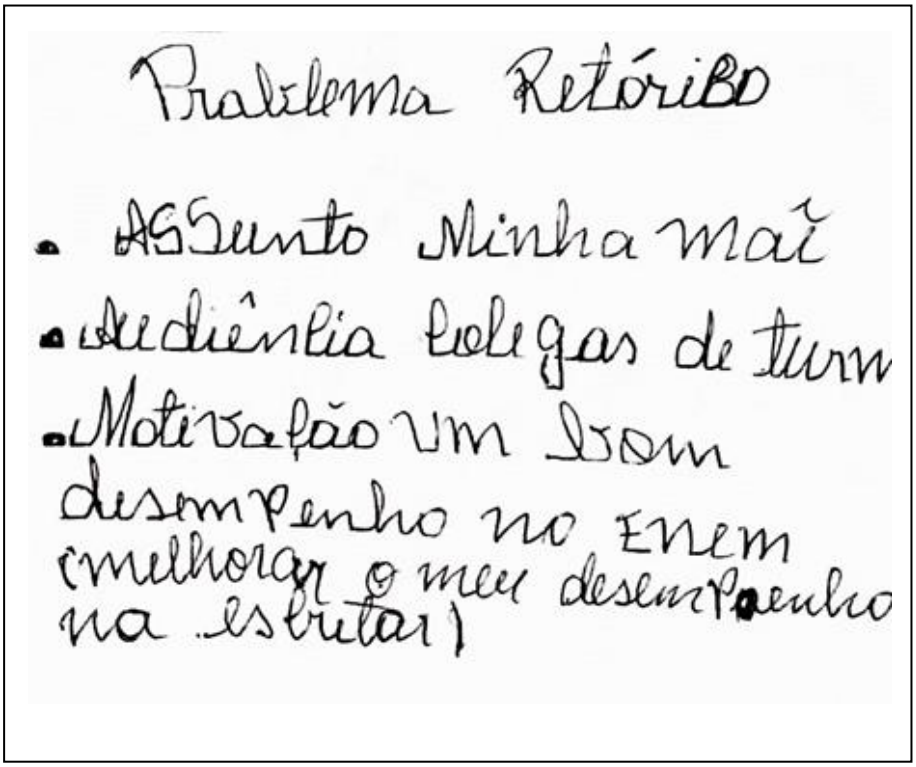

Poblema Ritorco

Assunto: alguém especial em minha vida

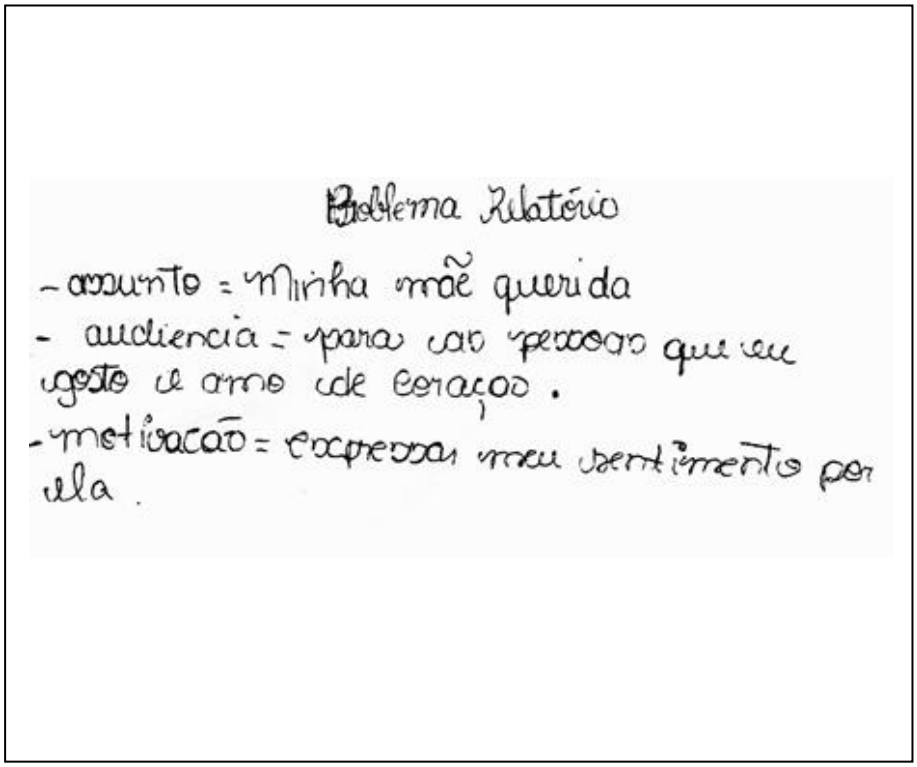
audiência: Eu e a professora

motivação: porque é a pessoa que mas me ajuda.

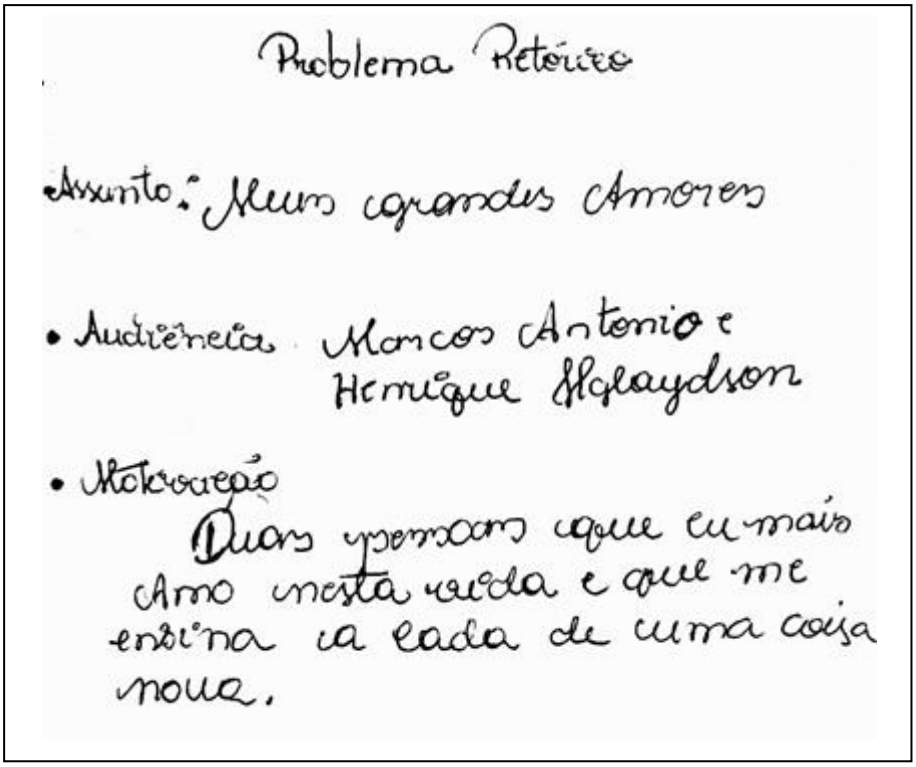
Mariana



Nicolas



Raíssa


Problema Retórico

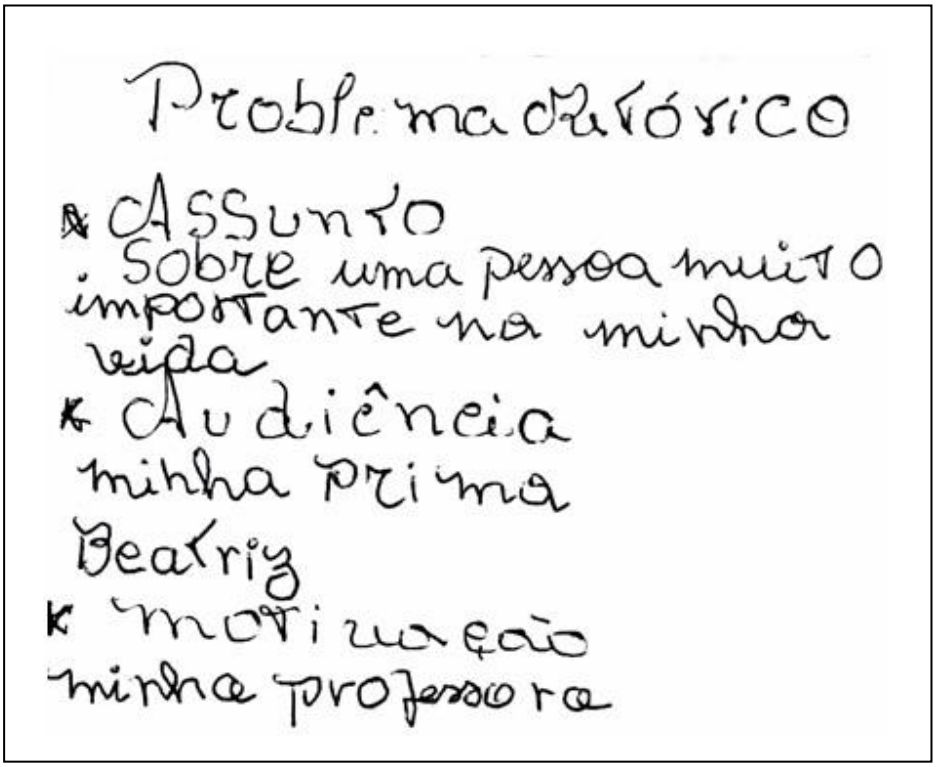
• Assunto: Meus grandes Amores

• Audiência Marcos Antonio e Henrique Hollaydson

• Motivação

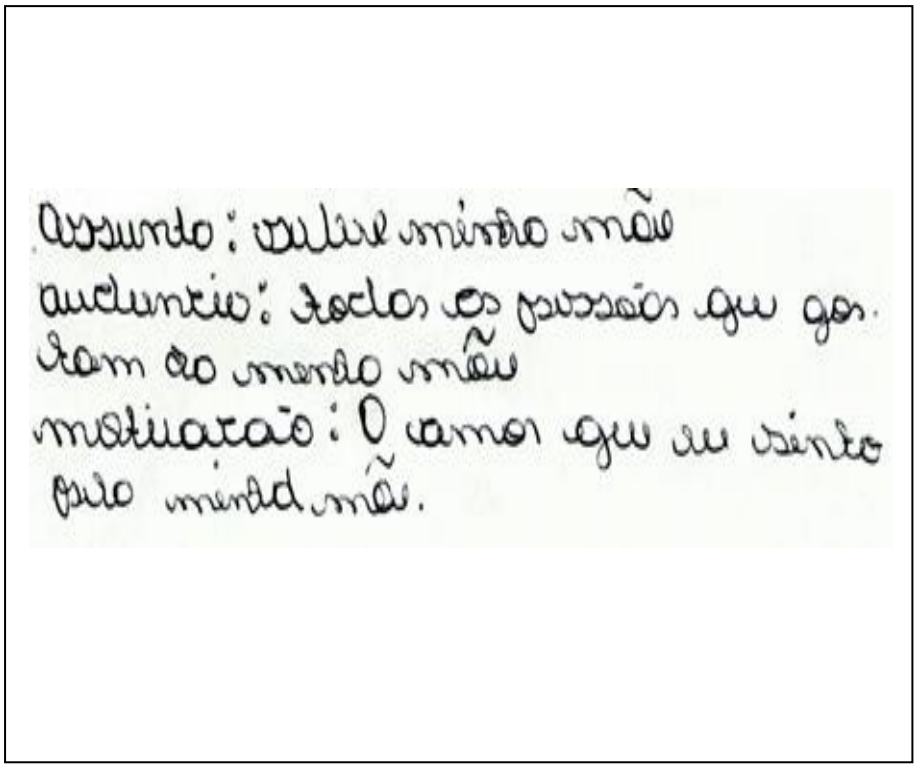
Duas pessoas que eu mais Amo nesta vida e que me ensina a cada dia uma coisa nova.

Raquel

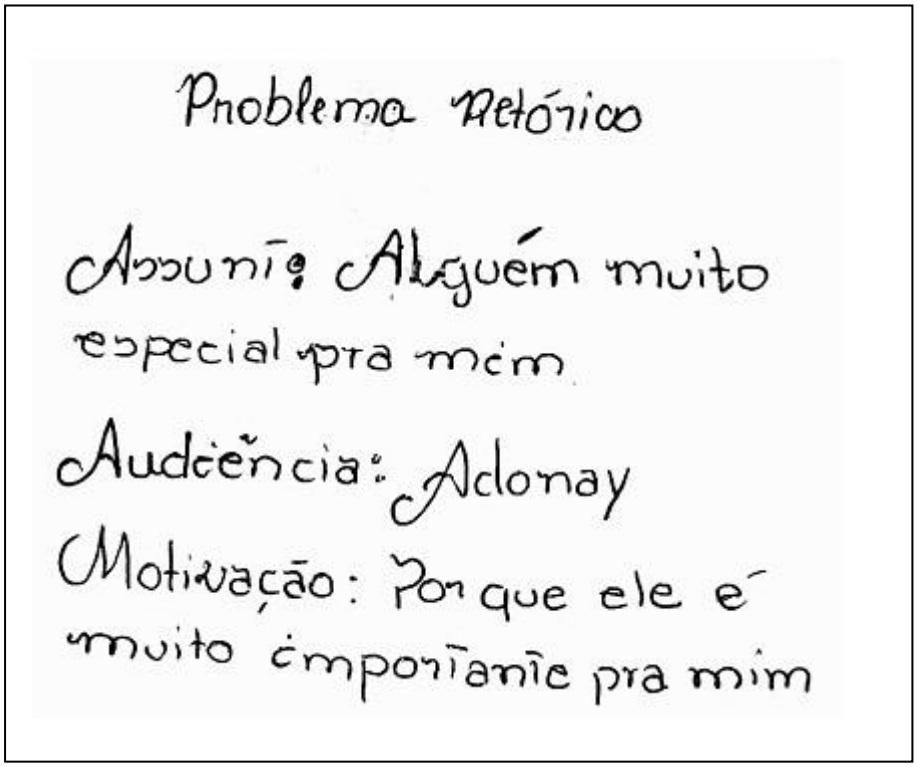

Problema Retórico

* ASSUNTO
. Sobre uma pessoa muito importante na minha vida
* Audiência
minha prima Beatriz
* motivação
minha professora

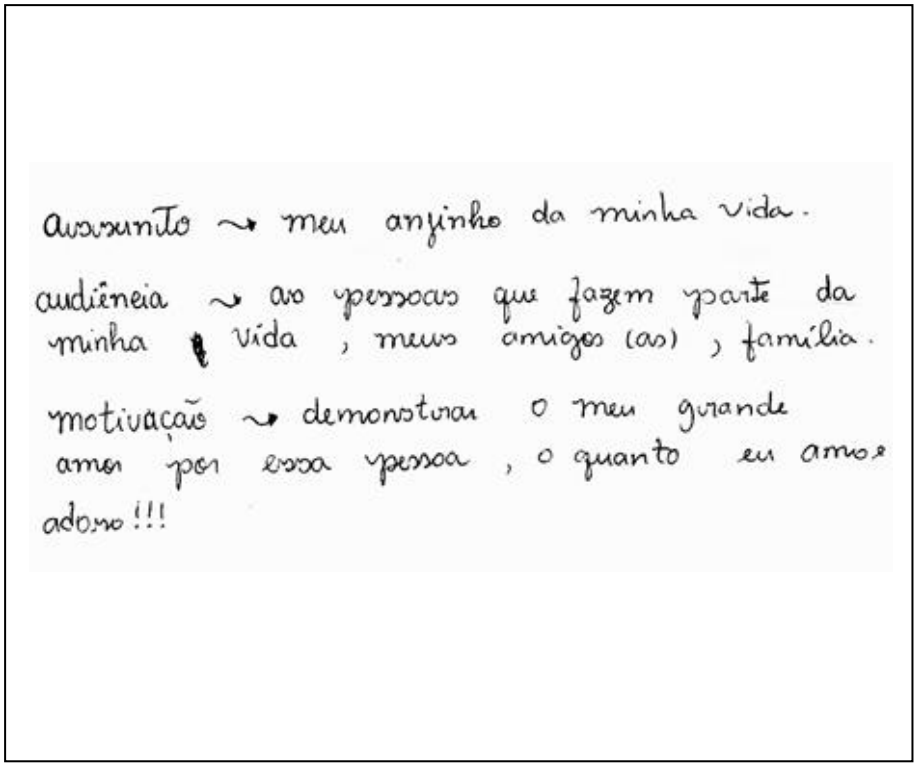
Rafael



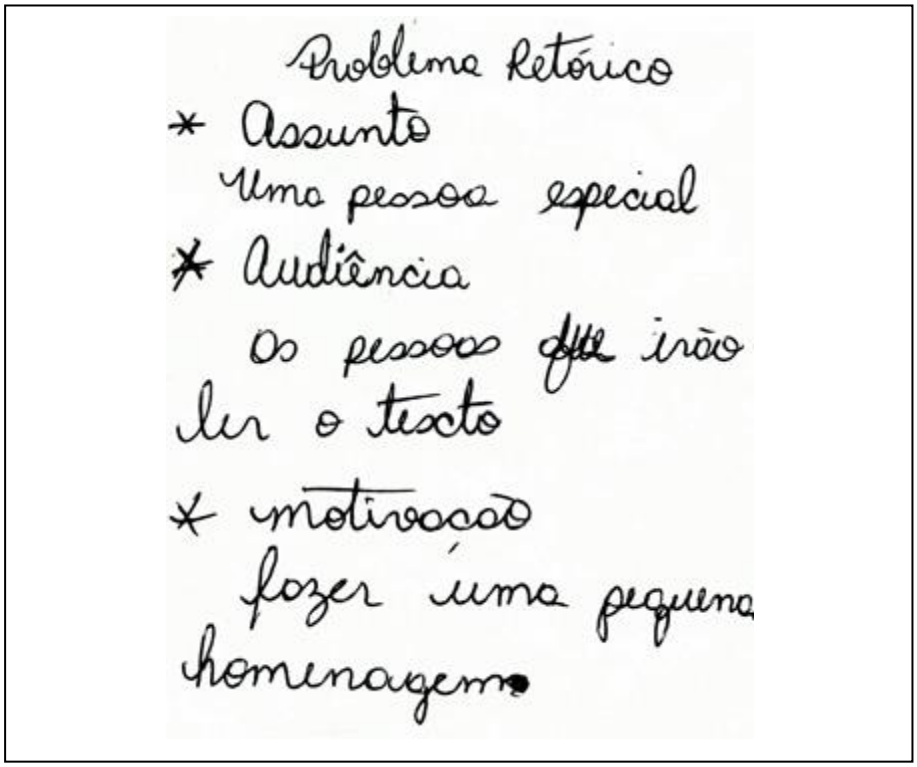
Renata



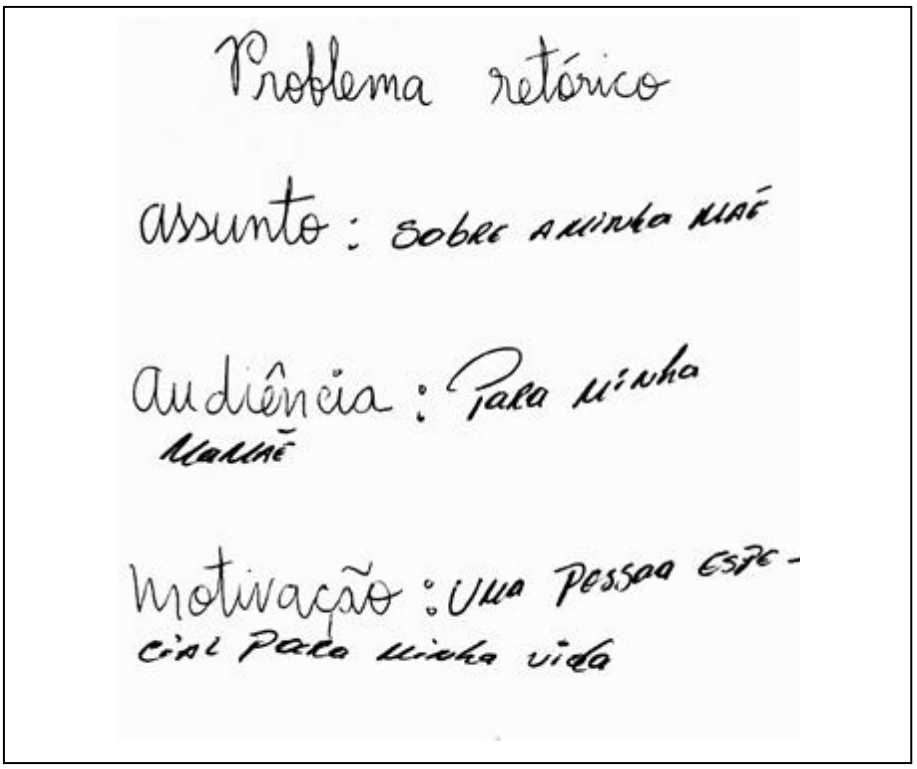
Roberta



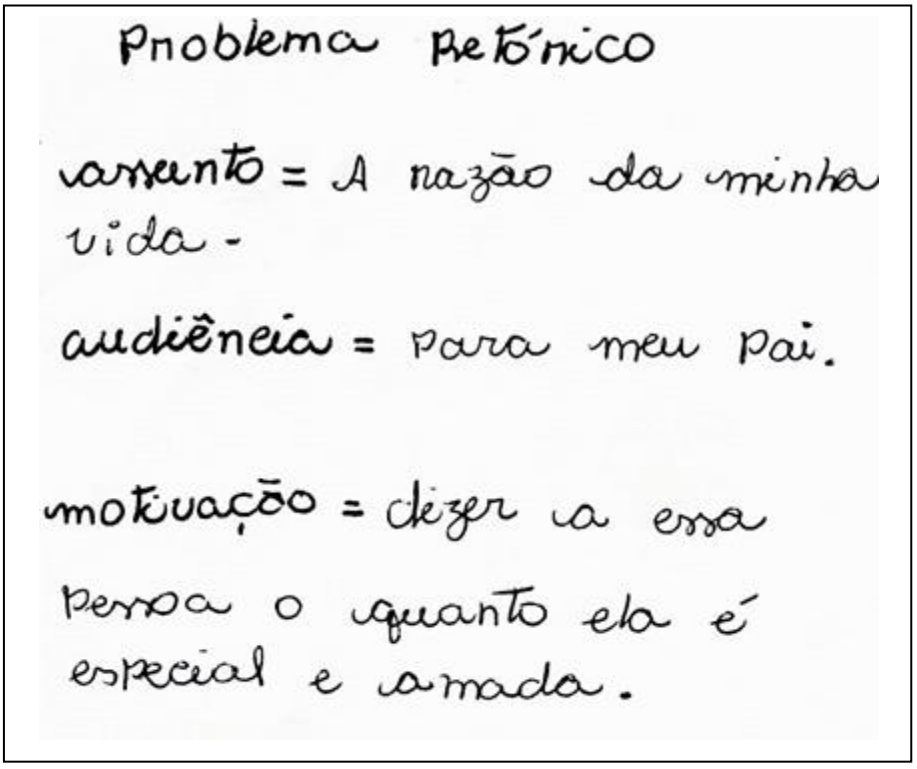
Ramon



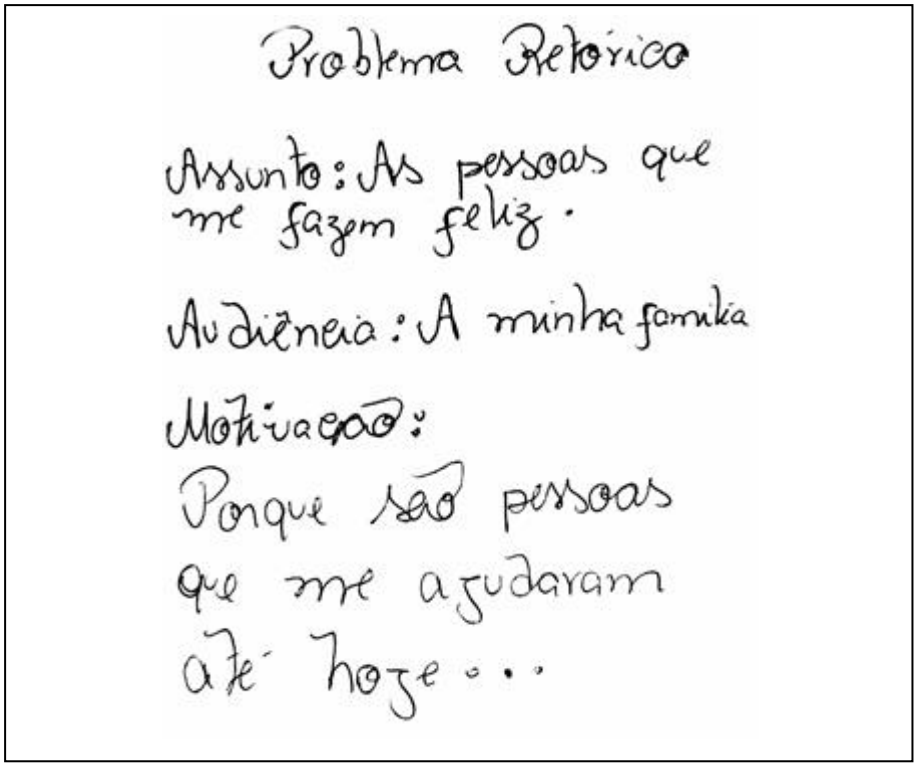
Thales



Valéria



Verônica

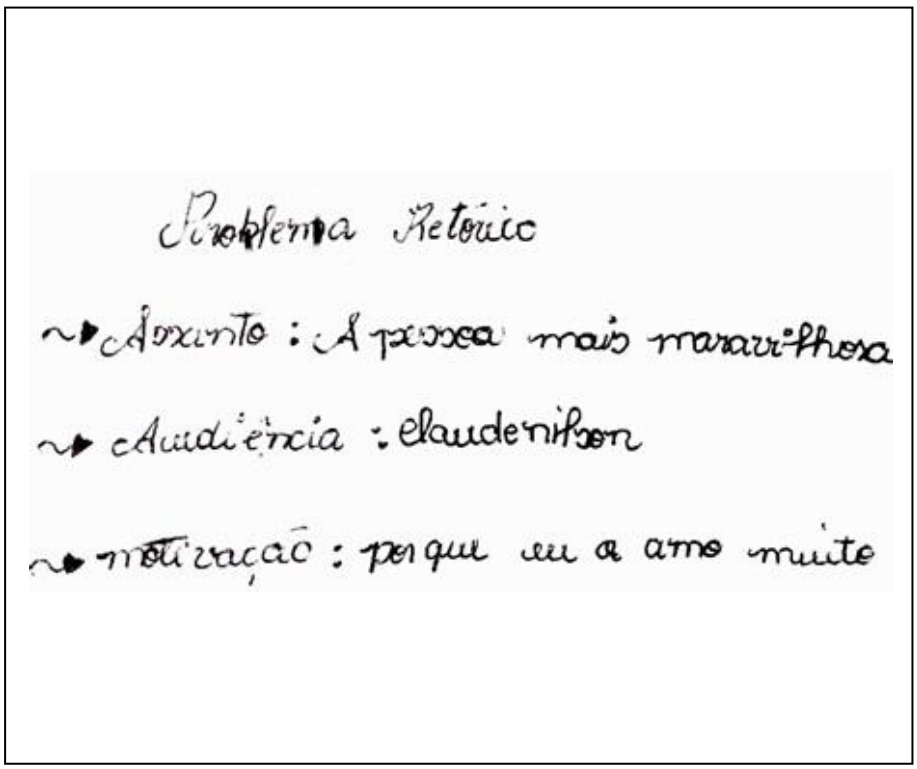

Problema Retórico

Assunto: As pessoas que me fazem feliz.

Audiência: A minha famika

Motivação:
Porque são pessoas que me ajudaram até hoje...

Viviane


Problema Retórico

~ Assunto: A pessoa mais maravilhosa

~ Audiência: Claudenilson

~ motivação: porque eu a amo muito

A representação adequada do problema retórico repercute-se na habilidade que o escritor possui em solucionar o problema em questão, há variação no seu modo de definição, pois depende de cada escritor, e é importante, porque contribui para que o aluno use a língua escrita de forma estratégica. Alguns alunos tiveram dificuldade em definir o problema, e a orientação foi repassada até que todos compreendessem o que estava sendo requisitado. Observarmos alguns dos alunos que definiram com maior desenvoltura o problema retórico orientarem aqueles que tiveram dúvidas.

Segundo Flower (1994) escritores constroem significados por meio da negociação, e ela está ligada a atos de interpretação, ou seja, ao modo como o escritor lê o contexto da escrita, interpreta as expectativas do outro, define os significados das palavras-chaves, ou antevê o seu papel enquanto escritor. A interpretação pode exercer grande influência na representação de novas tarefas. A forma como os escritores interpretam uma situação retórica pode nos dizer muito sobre os círculos de negociação construídos por eles e sobre os problemas que tentam solucionar por meio da atividade da escrita.

A análise das fichas aponta a correta definição do problema retórico (apesar da ocorrência de alguns desvios da norma padrão e de um caso, do aluno Levi, ter se equivocado quanto à audiência) cada um se valendo de seus conhecimentos, percepções e sentimentos, demonstrando que estabeleceram uma relação do texto a ser produzido, com algo que é de fato significativo para eles. A produção de textos é uma ação humana articulada aos interesses individuais. Para Bronckart (2012) produzir um texto é agir, isto está relacionado aos interesses e necessidades individuais dos escritores e o contexto em que são produzidos engloba padrões que influenciam diretamente na organização dos textos.

3.2.2. Etapa II: Planejamento

Depois de terem claro em suas mentes, o principal ponto do início da elaboração de seus textos, chegou a fase do planejamento. Aqui buscamos trazer a ideia de que é fundamental planejar o texto, para evitar que ocorram situações como o famoso: “deu um branco”, ou, “não consigo pensar em nada”.

Expusemos o tópico do **PLANEJAMENTO** e os pontos que o compõem:

- GERAÇÃO DE IDEIAS

- ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS

- DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O ato do **PLANEJAMENTO** é dentro do processo, o ponto mais favorável ao desenvolvimento de ideias, e exige um planejamento prévio por parte do mediador da tarefa, a fim de que os escritores se conscientizem sobre a necessidade do planejamento e consigam fazê-lo adequadamente (Galbraith, 2009). Os alunos foram orientados a seguir alguns passos:

1) Pensassem na pessoa escolhida, em tudo o que queriam expressar sobre essa pessoa, o que essa pessoa representava para elas, suas características físicas, seu modo de ser, a relação entre eles, momentos marcantes do seu convívio, etc.; (a recuperação de ideias armazenadas na Memória de Longo Prazo);

2) Refletissem sobre tudo que haviam pensado e percebessem que precisariam delimitar as informações, e daí, partissem para a seleção das informações que julgassem indispensáveis (a estruturação das ideias, descoberta, formação e agrupamento);

3) Determinassem os objetivos que desejavam alcançar com a produção do texto (uma representação bem elaborada dos objetivos caracteriza o nível de habilidade dos escritores, serve como um guia ao longo da produção e possibilita que façam uma revisão mais ampla).

Esta etapa foi uma novidade para os alunos, pois inicialmente eles tiveram dificuldades em compreender a "necessidade" de fazer a representação dos pontos, e do porquê de um planejamento da escrita. No presente caso, pudemos observar que isso está

ligado ao condicionamento do público à linearização do processo da escrita (apresentação do tema – escrita do texto – produto final).

No questionário aplicado no pós-teste, a organização das ideias foi o ponto eleito pelos sujeitos da pesquisa como o mais complexo, contudo, observamos a ocorrência de dúvidas sobressalentes, quanto à representação dos objetivos a serem alcançados. Um dos pontos que melhor caracteriza escritores mais e menos eficientes consiste exatamente no desenvolvimento dos planos e na construção da representação dos objetivos do escritor para o seu texto. As dificuldades observadas representam conflitos que estão relacionados com os motivos que contribuem para o bloqueio da escrita. Uma representação bem elaborada dos objetivos proporciona ao escritor uma visão mais ampla do texto, focada mais no que se pretende alcançar por meio do texto, do que simplesmente em cumprir uma tarefa (Galbraith, 2009).

3.2.3. Etapa III: Tradução / Desenvolvimento

Os nossos alunos já haviam escrito um texto no início da pesquisa, e com base nesse texto, eles puderam aperceber-se do seu papel enquanto escritores, fazer comparações, e definir como iriam agir nesta nova etapa. Houve mudanças de diferentes aspectos no decorrer do processo, em especial, quanto à audiência. Boa parte dos alunos alterou os homenageados. Para esses, coube escrever um novo texto; aos que mantiveram a audiência, coube reescrever os seus textos observando os aspectos destacados pelo mediador; e a todos, a tarefa de elaborar um texto que se guiasse pelos passos percorridos ao longo do projeto.

- REESCRITA DO TEXTO INICIAL

- REVISÃO

- AVALIAÇÃO

- REFORMULAÇÃO

Porém, a terceira etapa não consiste apenas em desenvolver o texto, em traduzi-lo, ela exige do escritor a capacidade de autoavaliação, e que a partir disso ele revise e se preciso for, reformule o seu texto. Defendemos aqui a ideia da recursividade na produção de textos, apesar dos tópicos revisão –avaliação- reformulação constarem nesta etapa, o ideal é que o escritor incorpore a revisão em todos os aspectos do processo, escrevendo e reescrevendo o seu texto. Para Becker (2006) os escritores menos habilidosos tendem a lançar um olhar negativo sobre a etapa de revisão, como se a constatação da necessidade de reformulação do texto fosse um castigo para sua ineficiência em produzi-lo. É um ponto decisivo, pois o escritor pode focar apenas nos aspectos superficiais, ou até mesmo, produzir um texto menos eficiente do que o original.

Os alunos foram orientados para que iniciassem a produção de seus textos, mas que primeiro fizessem um esboço, ao concluírem deveriam o ler com muita atenção, e em seguida, fazer uma revisão daquilo que tinham escrito, avaliando se o texto conseguia atender os objetivos previstos por eles, se as informações estavam claras e coerentes e deixavam o leitor a par daquilo que queriam expressar. Comunicamos na ocasião que aqueles que encontrassem dificuldade em revisar/avaliar as suas produções se direcionassem até a mesa do professor, todos os alunos optaram por pedir auxílio. Solicitamos sempre que eles lessem o texto, e à medida que liam foram observando o que precisava ser melhorado, sendo também questionados sobre aspectos de convenção da escrita, aspectos textuais e, estimulados a perceber por si mesmos, o que precisava ser reformulado. Curiosamente, a maior parte só observou naquele momento, os desvios cometidos e declararam não ter o hábito de revisar, mas ao se depararem com erros que eles mesmos consideravam inaceitáveis, destacaram a importância da revisão. Vale ressaltar, que alguns dos alunos tiveram maior dificuldade nesta etapa, por realmente desconhecerem as convenções, e a esses foi necessário um acompanhamento diferenciado e mais interventivo, fazendo todas as correções necessárias e orientando-os na reformulação do texto.

Com base no esboço que haviam elaborado, e após a revisão/ avaliação ter sido feita, os alunos escreveram seus textos em uma folha de redação elaborada para a ocasião, sendo orientados a respeitar as margens, parágrafos, atentar para a legibilidade, identificarem-se e fazerem a entrega. Logo após, informamos aos alunos que eles seriam digitalizados e entregues a eles, no momento de encerramento das atividades do projeto. Nos bastidores, partimos para fazer uma nova avaliação dos textos produzidos, era o momento de medir o impacto das ações do projeto nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

3.3. 3ª Fase: PÓS-TESTE

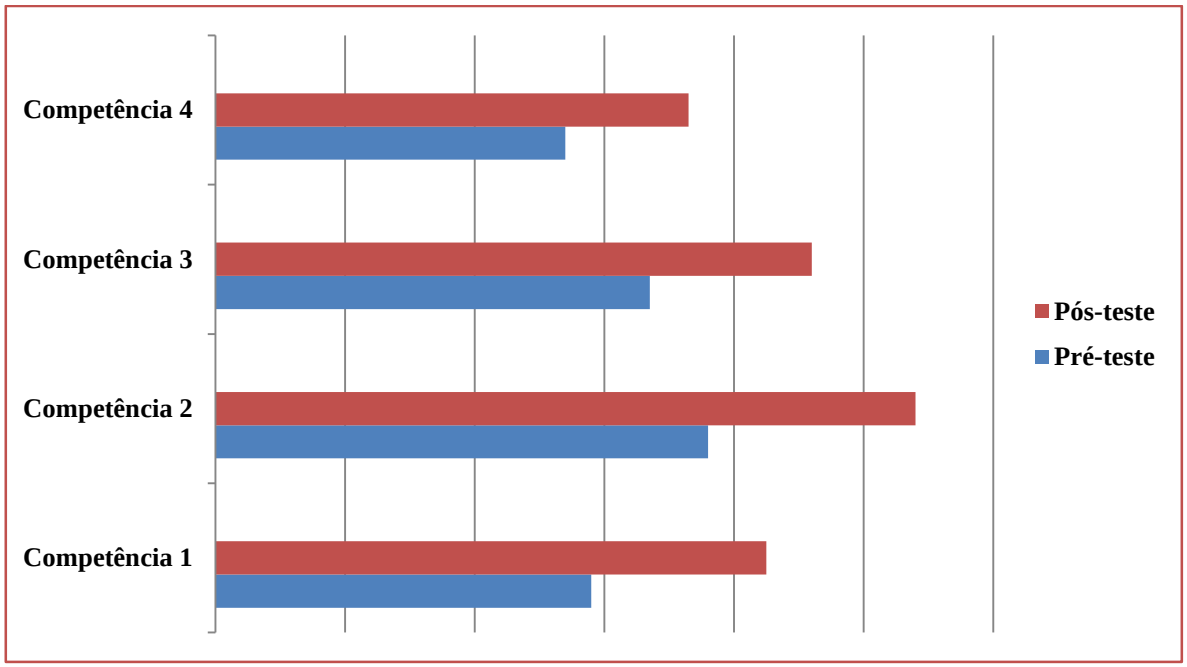
O pós-teste é a etapa que consiste em avaliar as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa, é aqui, que o investigador faz um balanço geral das suas ações, examinando em que medida elas contribuíram para transformar a realidade constatada na fase inicial. Conforme explicitamos no Capítulo II (p. 65), aqui na etapa do Pós-teste optamos por utilizar apenas um dos mecanismos de avaliação, as Competências do ENEM, após ter sido feita a correção segundo esses critérios, as produções textuais apresentaram os seguintes resultados:

ALUNOS	NORMA CULTA	ADEQUAÇÃO AO TEMA	COERENCIA	COESÃO	NOTA FINAL
Amanda	**75**	**100**	**75**	**50**	**300**
Amélia	**50**	**100**	**75**	**75**	**300**
Anita	**125**	**125**	**125**	**100**	**475**
Carolina	**50**	**75**	**75**	**50**	**250**
Cristina	**125**	**125**	**125**	**100**	**475**
Fátima	**125**	**125**	**100**	**75**	**425**
Iuri	**100**	**125**	**100**	**100**	**425**
Iara	**125**	**100**	**125**	**100**	**450**
Janaína	**50**	**100**	**75**	**50**	**275**
Joana	**125**	**100**	**125**	**100**	**450**
Júlia	**125**	**100**	**75**	**75**	**375**
Larissa	**100**	**100**	**75**	**75**	**350**
Levi	**125**	**75**	**100**	**75**	**375**
Mariana	**100**	**125**	**100**	**100**	**425**
Nicolas	**100**	**125**	**75**	**75**	**375**
Raissa	**75**	**100**	**75**	**50**	**300**

Raquel	**75**	**100**	**75**	**50**	**300**
Rafael	**50**	**100**	**75**	**50**	**275**
Renata	**50**	**100**	**75**	**50**	**275**
Roberta	**125**	**125**	**100**	**100**	**450**
Ramon	**100**	**100**	**75**	**75**	**350**
Thales	**50**	**100**	**75**	**50**	**275**
Valéria	**100**	**125**	**100**	**100**	**425**
Verônica	**125**	**125**	**100**	**100**	**450**
Viviane	**125**	**125**	**125**	**100**	**475**

Tabela 3: Médias obtidas nos textos produzidos na segunda etapa do projeto pelos participantes da pesquisa.

As notas obtidas no texto do pós-teste em comparação com as do pré-teste não apresentaram nenhum caso de declínio, todos os participantes atingiram uma elevação nas pontuações, o que se reflete nos índices que representam cada uma das competências:



Quadro 1: Comparativo das médias obtidas no Pré-teste com as do Pós-teste em cada uma das Competências.

Quando se comparam as médias globais geradas nos dois momentos de avaliação, verificamos uma média de **249** no pré-teste e **372** no pós-teste. O desvio padrão nas duas provas se mantem similar, dando eventualmente a indicação de que, apesar da melhoria geral do texto, as diferenças entre os escritores mais habilidosos e os que apresentaram dificuldades no pré-teste se manteve.

One-Sample Statistics				
	N	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
Pré-teste	25	249,0000	77,21723	15,44345
Pós-teste	25	372,0000	76,82502	15,36500

Tabela 4: Comparação das Médias Globais nos Pré-teste e Pós-teste.

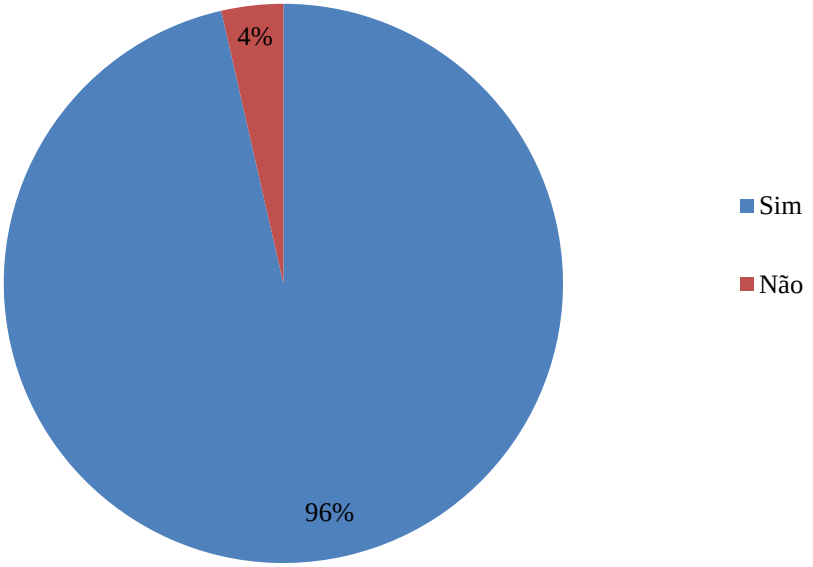
Quando se recorre ao teste T para uma amostra, as diferenças registadas aparecem como estatisticamente significativas, para um p >0,000. Podemos pois, concluir com toda a certeza, que houve mudança significativa nos resultados das duas provas.

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Mean Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
					Lower	**Upper**
Pré-teste	16,123	24	,000	249,00000	217,1263	280,8737
Pós-teste	24,211	24	,000	372,00000	340,2882	403,7118

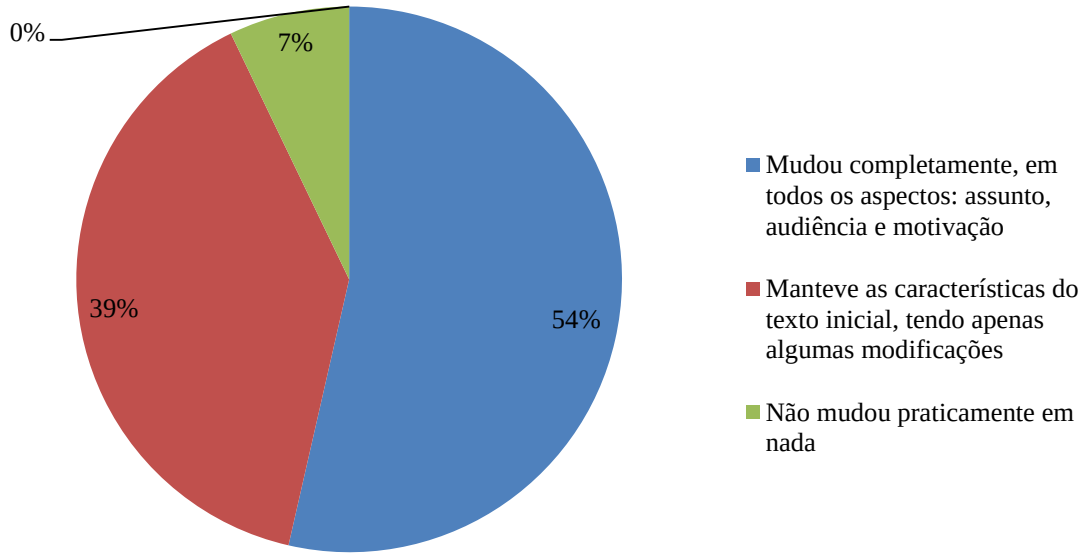
Tabela 5: Comparação das médias globais do pré-teste e pós-teste pelo Teste T.

Fizemos a aplicação de um segundo questionário, este tratou de abordar as questões trabalhadas no decorrer do projeto, para que fosse possível analisar os aspectos positivos e negativos das ações desenvolvidas, e a sua funcionalidade no contexto dos participantes. Obtivemos as seguintes informações:

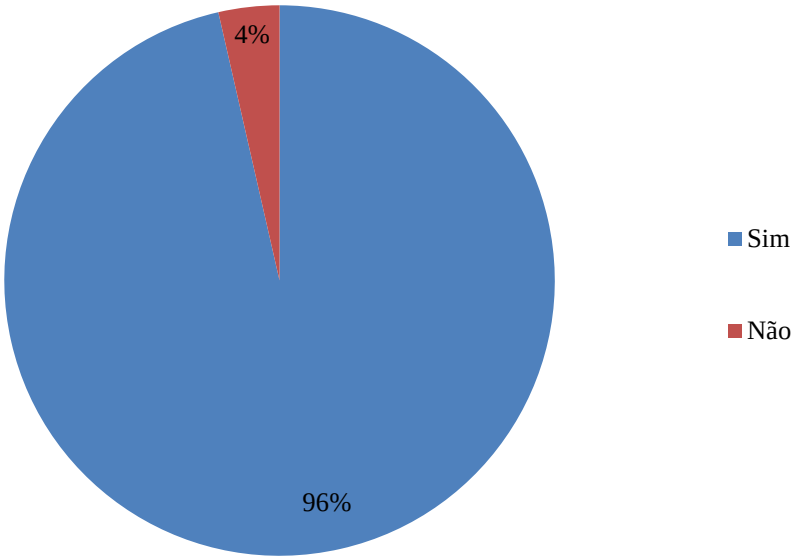
1. A PROPOSTA DE PRODUÇÃO APRESENTADA PELO PROFESSOR CONTRIBUIU NO MOMENTO DE DEFINIÇÃO DO PROBLEMA RETÓRICO?



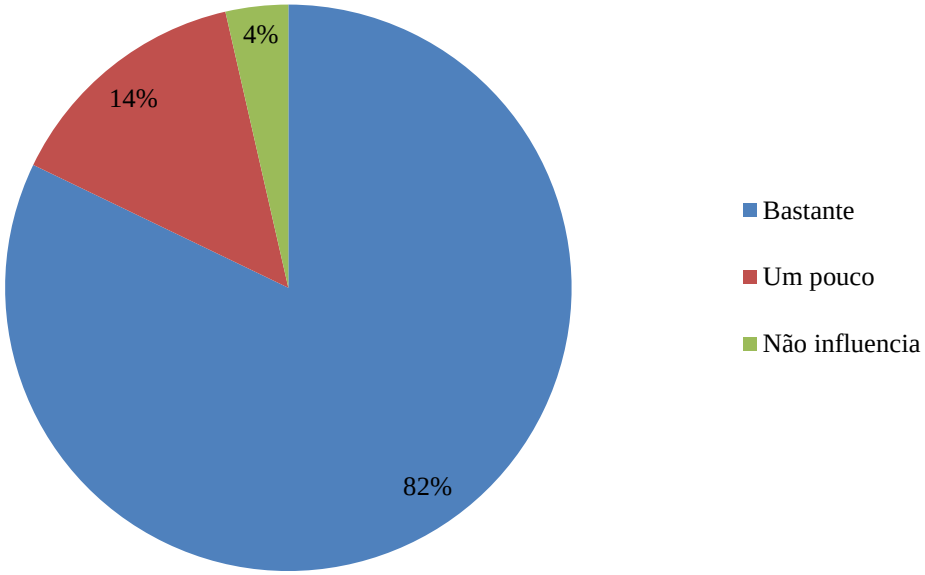
2. APÓS RECEBER A NOVA PROPOSTA DE PRODUÇÃO, O SEU TEXTO:



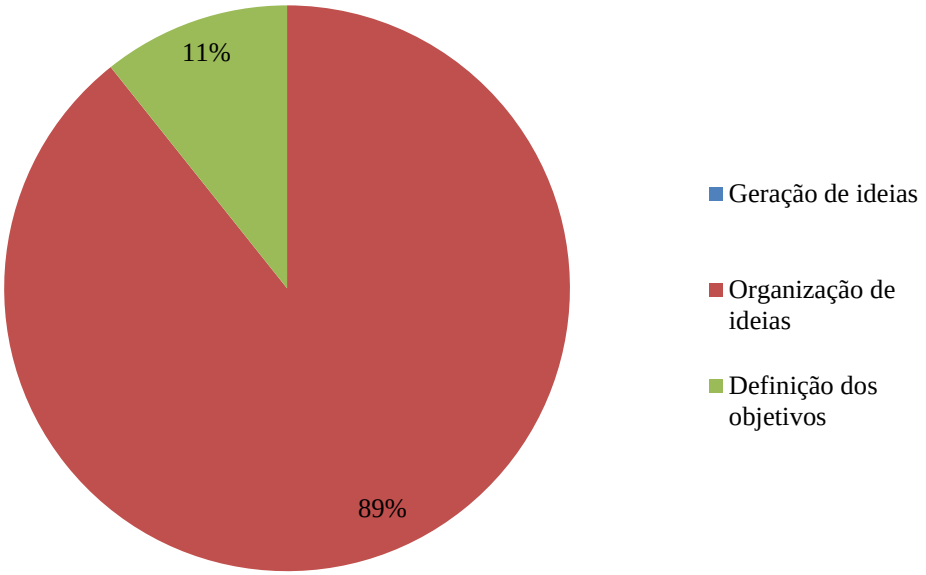
3. O ATO DE DIRECIONAR O SEU TEXTO A UM PÚBLICO, OU SEJA, SABER PARA QUEM VOCÊ VAI ESCREVER, FACILITA O SEU PROCESSO DE PRODUÇÃO?



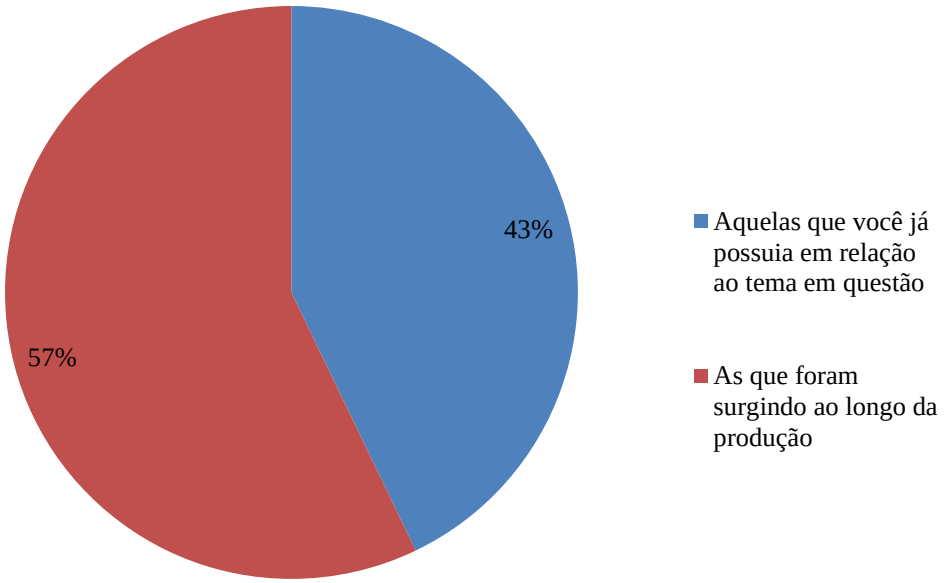
4. EM QUE MEDIDA A SUA MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER INFLUI NO SEU ATO DE ESCRITA?



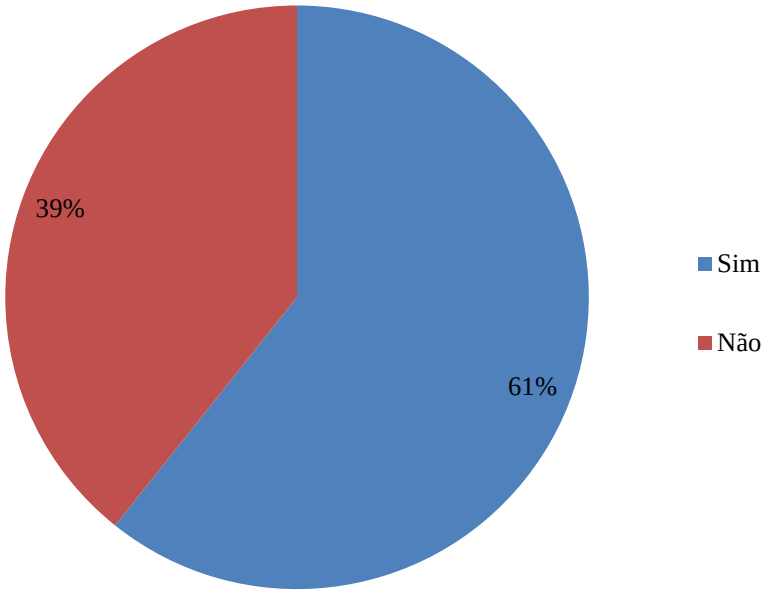
5. NA ETAPA DE PLANEJAMENTO PARA PRODUÇÃO DOS TEXTOS, QUAIS DOS PASSOS REPRESENTOU MAIOR DIFICULDADE?



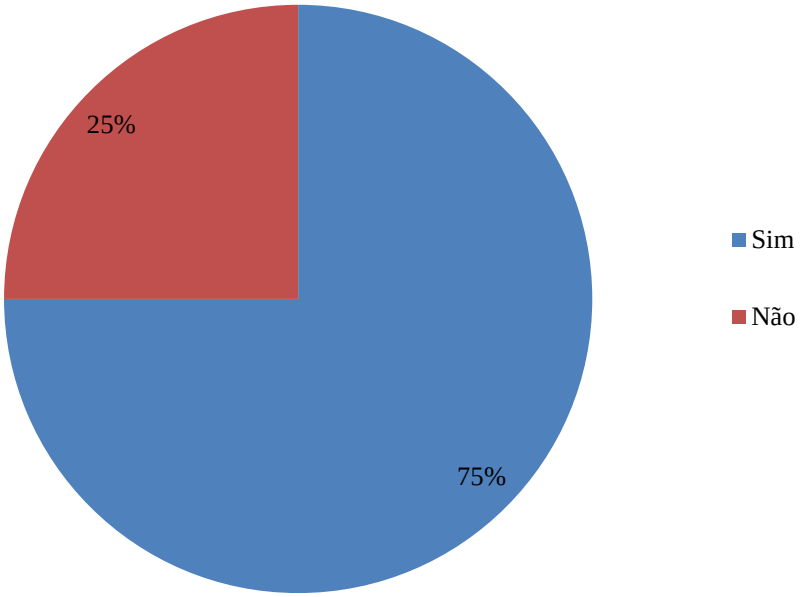
6. AO LONGO DA PRODUÇÃO QUAIS INFORMAÇÕES FORAM PRIVILEGIADAS?



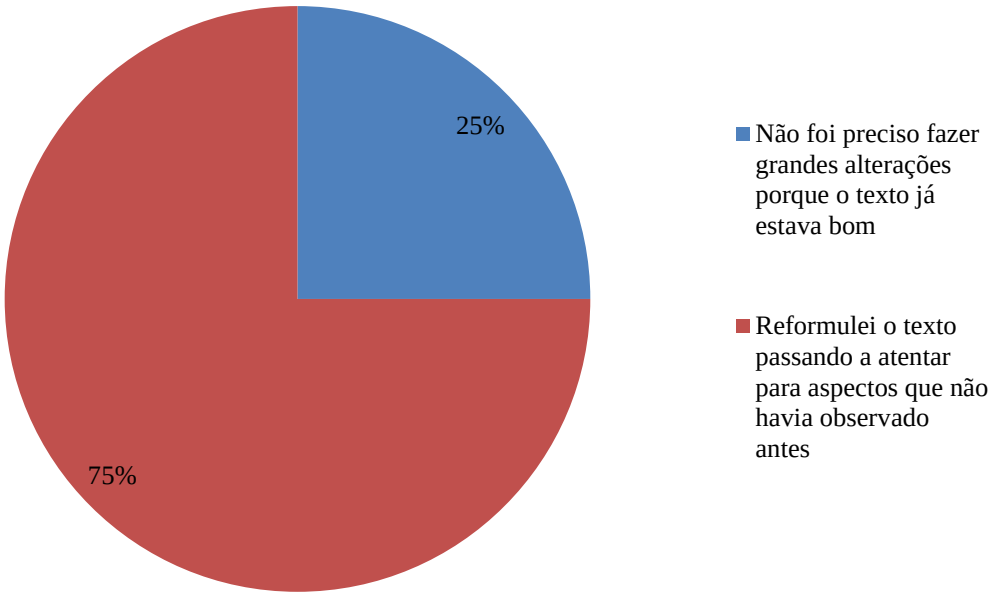
7. VOCÊ TEVE A SENSAÇÃO DE TER ALTERADO OS SEUS OBJETIVOS AO LONGO DO TEXTO?



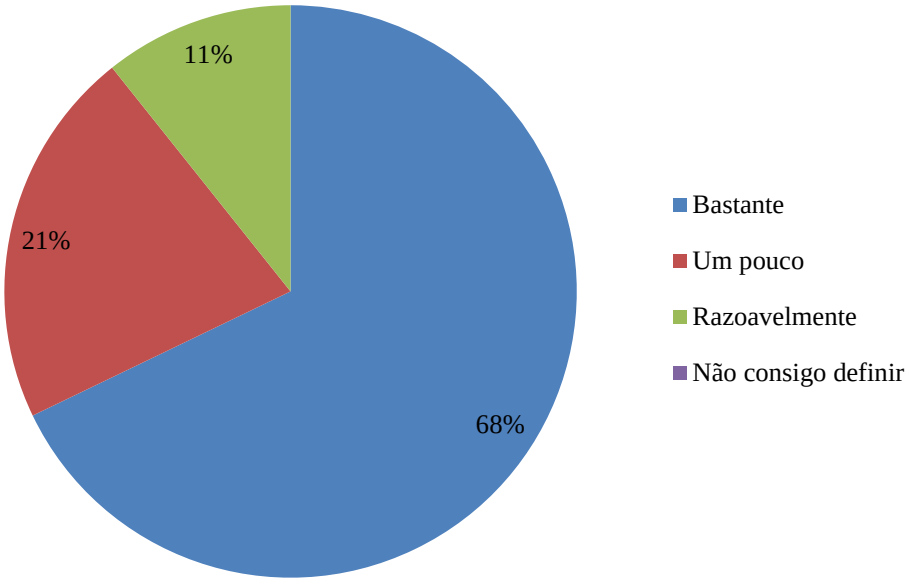
8. AO RELER O TEXTO QUE VOCÊ PRODUZIU NO INÍCIO DAS ATIVIDADES DO PROJETO VOCÊ CONSEGUIU AVALIAR A NECESSIDADE DE REFORMULÁ-LO?



9. AO COMPARAR O TEXTO INICIAL COM O TEXTO QUE VOCÊ PRODUZIU AO FINAL DO PROJETO, VOCÊ AFIRMARIA QUE:



10. APÓS PARTICIPAR DAS ATIVIDADES DO PROJETO, DEFINA EM QUE NÍVEL OS PASSOS PROPOSTOS PODEM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DO SEU DESEMPENHO NA ATIVIDADE DA ESCRITA



A análise das respostas obtidas com a aplicação do questionário revela como os participantes da pesquisa recorreram à utilização dos passos propostos. O que nos possibilitou verificar:

- ✓ É importante elaborar uma proposta de produção adequada, contextualizada e coerente, considerando que isso influenciou no modo como os escritores desenvolveram as suas ações no processo da escrita;
- ✓ A audiência foi o fator de maior influência sobre os textos produzidos;
- ✓ Um bom direcionamento das atividades pôde contribuir para que cada um encontrasse a sua motivação e percebesse a sua relevância no processo da escrita;
- ✓ As ideias existem e estão latentes nas mentes dos nossos escritores, mas a maioria deles teve dificuldade em organizá-las;
- ✓ Os alunos declararam se valer tanto das ideias armazenadas na MLP quanto das ideias imediatas na MCP;
- ✓ À medida que os escritores alteram os seus objetivos, eles o revisam e o reformulam, o que revela a recursividade própria da atividade da escrita e a utilização de maneira eficiente da MCP;
- ✓ A maior parte dos alunos conseguiu se autoavaliar e perceber a necessidade de reformular o texto;
- ✓ Todos os participantes conseguiram avaliar a influência das ações do projeto no seu processo individual de escrita e 68% deles reconheceram que os passos podem contribuir para melhorar o seu desempenho enquanto escritores.

CONCLUSÕES

Conclusões

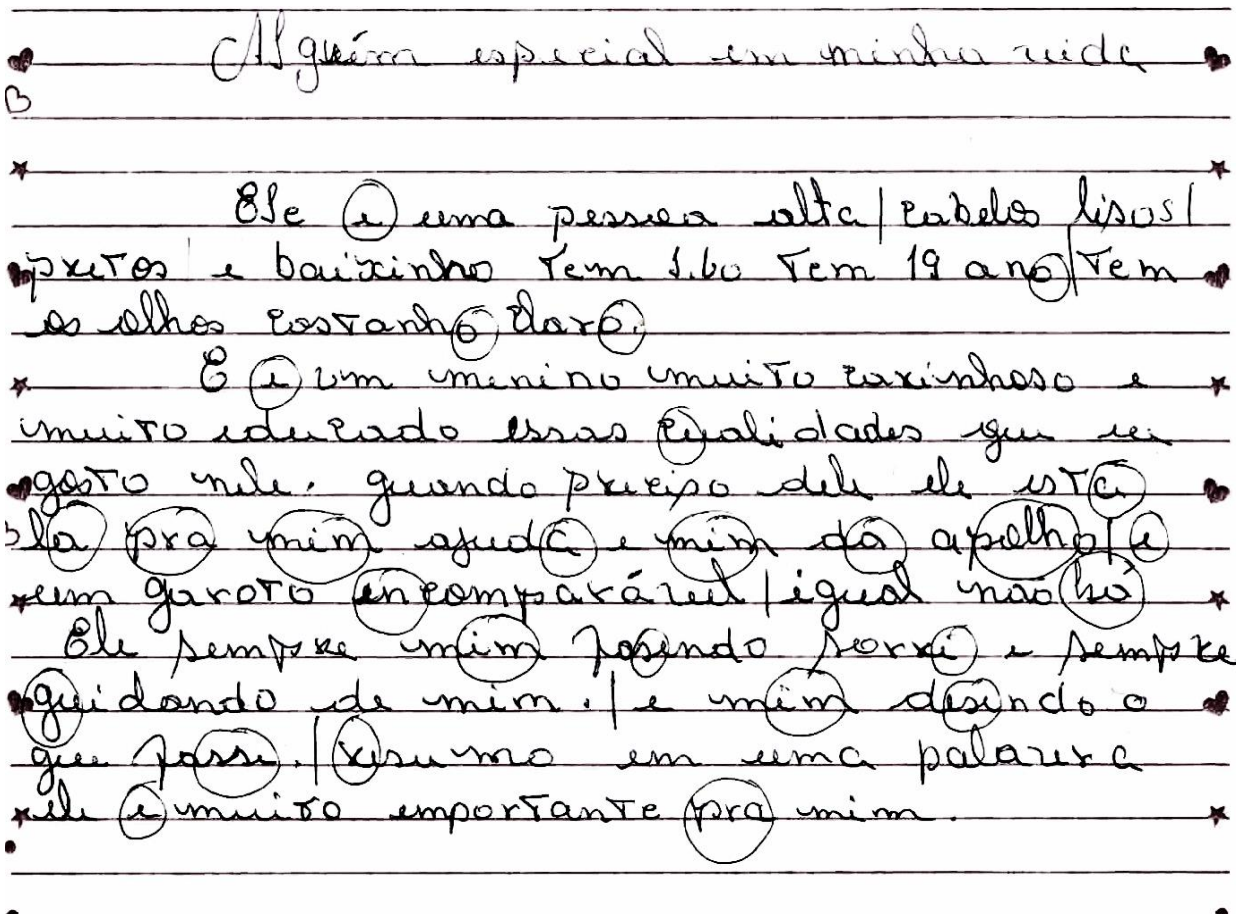
A pesquisa só tem valor quando comunicada, ela precisa ser divulgada para que contribua para melhorar determinada situação. As pesquisas em Ciências Humanas não são apenas uma abstração, e sim, algo que é praticado pelos indivíduos e pesquisadores. A divulgação de uma pesquisa demonstra a trajetória que o autor percorreu desde a sua problemática, até as suas conclusões, dando a conhecer todos os fatores que compõem a pesquisa da sua concepção à sua realização, com objetivação e transparência. Chegamos à conclusão deste trabalho, e ao chegarmos neste ponto, voltamos ao início da pesquisa, pois se torna necessário lembrar os primeiros passos - o problema formulado que motivou as ações da pesquisadora; as intenções da pesquisa; o trabalho que realizamos. Pretende-se com isso, explicar as constatações que resultaram disso tudo e relacioná-las aos objetivos que a pesquisa estabeleceu (Laville & Dionne, 1999). Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 251) "as inferências devem ser congruentes com o tipo de evidência apresentado e o nível de intensidade relatado deve corresponder a magnitude dos eventos, dos efeitos e das descobertas".

Iniciamos este trabalho nos questionando sobre a eficiência de um projeto. As atividades foram fundamentadas por duas linhas teóricas - o ISD e a Teoria do Processo Cognitivo da Escrita. As propostas apresentadas pelas duas teorias se centralizam no potencial individual dos seres humanos e no despertar de uma consciência sobre a importância de se expressar por meio da linguagem. Para responder ao questionamento motivador da pesquisa, traçamos objetivos que corresponderiam a cada um dos passos percorridos. O objetivo principal foi justamente, o de buscar uma resposta para esse questionamento, ou seja, a pesquisa organizou ações sistematizadas em forma de um projeto didático e se propôs a verificar se o mesmo poderia realmente contribuir para que os alunos amenizassem as suas dificuldades na atividade da escrita.

Na busca desse objetivo, o primeiro passo foi identificar os níveis de proficiência dos alunos quanto ao uso da língua materna, em especial, nas atividades de produção de textos. Com base nessas informações, fizemos importantes constatações, analisamos os pontos fracos dos alunos e, as principais dificuldades que possuíam em práticas de produção de textos, no uso da linguagem verbal escrita. Com base nessas informações compusemos o diagnóstico da pesquisa, o qual consiste em uma ferramenta utilizada para compreender uma realidade, classificar as necessidades e os principais problemas a serem enfrentados. Compreendemos que relativamente ao espaço da sala de aula, que representa a realidade que buscamos

conhecer, os participantes declararam na sua maioria não exercer práticas de produção de textos no âmbito escolar com regularidade, as produções eram feitas em longos intervalos, o que denota a necessidade de intensificar a prática ou ainda, que os alunos se focam no texto apenas como um produto final, técnico, aquele texto que é produzido a partir de um tema e entregue ao professor de língua materna para ser corrigido. Não se percebem como agentes da linguagem e que a produção de textos ocorre diariamente, em diferentes situações comunicacionais. Classificamos como necessidade básica, o desenvolvimento de atividades que pudessem apoiá-los e incentivá-los nas atividades de linguagem, uma mudança de concepção sobre a atividade de produção escrita, para pensá-la como ação e como meio de expressão. Todos aqueles alunos e alunas tinham muito a dizer, muitos sentimentos a expressar, opiniões e pontos de vista a declarar, mas estavam calados pela insegurança.

Quanto às dificuldades elas se evidenciam nos resultados apresentados nas tabelas 01 e 02 do capítulo anterior, por meio dos dois mecanismos utilizados para análise/avaliação dos textos, as médias obtidas por maior parte dos participantes se enquadra nos conceitos mais baixos, são demonstrativos da falta de habilidade no uso da língua. Mediante os resultados, fizemos a análise, conforme nos objetivamos, da proficiência, da capacidade, da habilidade em usar a língua (no presente caso, a própria língua materna) dos sujeitos da pesquisa. Notamos uma parcela significativa de alunos com limitações quanto ao uso da língua e, apesar de estarem concluindo a educação básica, não conseguiram incorporar aos seus hábitos linguísticos o que preconiza a norma padrão, apresentando erros, por exemplo, de ortografia, considerados inaceitáveis para um estudante que deveria estar preparado para ingressar no mercado de trabalho, dar continuidade aos seus estudos em nível superior e exercer plenamente a cidadania (Brasil, 1996). O alto índice de problemas detectados nos textos quanto ao domínio da norma padrão da língua, retrata a falta de prática dos participantes na modalidade da língua escrita. Surgiu a nossa frente a um quadro de convergências: situações que acreditávamos poderem ser contornadas por meio das ações do projeto; e práticas internalizadas pelos alunos ao longo de anos, que precisariam de um trabalho mais incisivo, num maior espaço de tempo e, possivelmente, em alguns casos, de um atendimento especializado.


Alguém especial em minha vida

Ele é uma pessoa alta, cabelos lisos, pretos e baixinho Tem 1.60 Tem 19 ano Tem os olhos castanho claro.

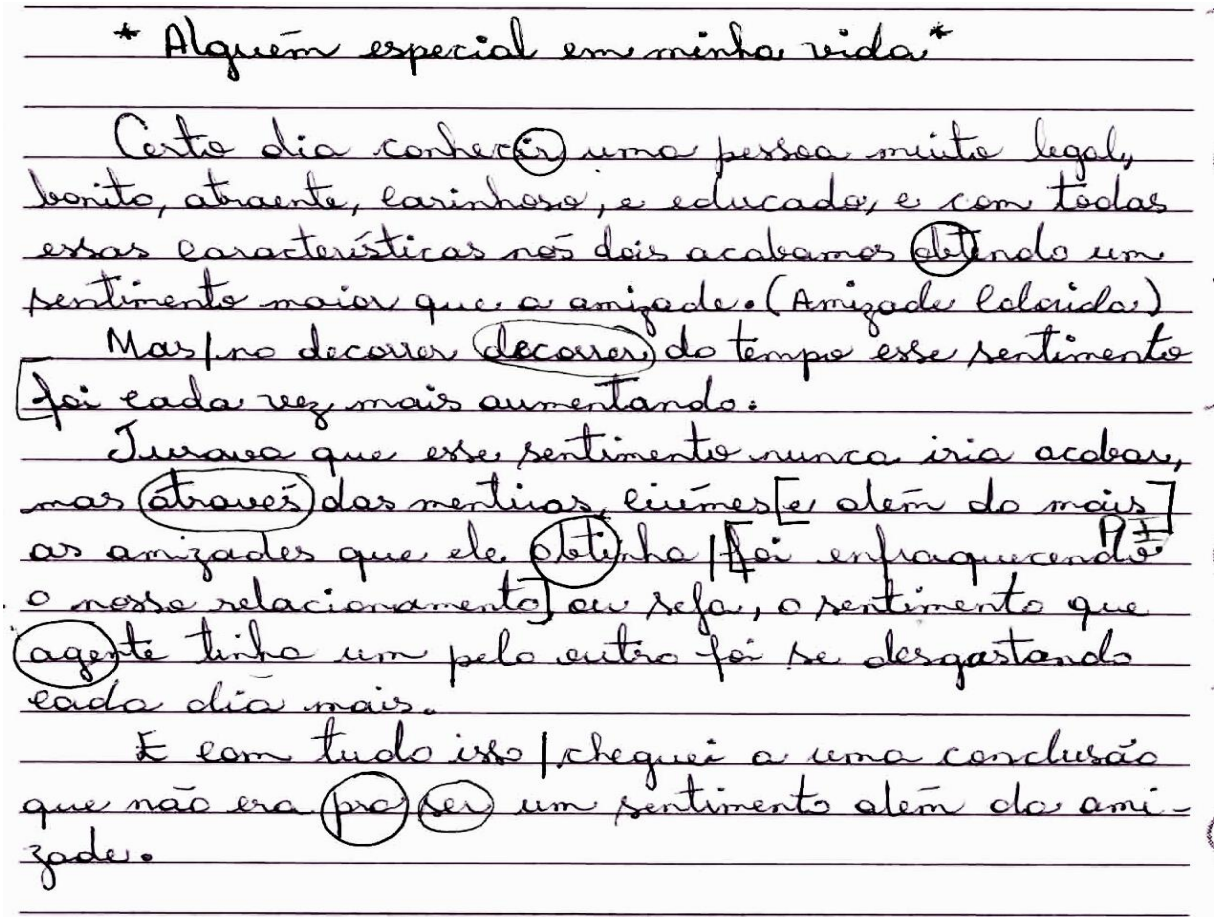
É um menino muito caxinhoso e muito educado essas qualidades que eu gosto nele. quando preciso dele ele está lá pra mim ajuda e mim dá apelho é um garoto incomparável igual não há Ele sempre mim fazendo sorri e sempre cuidando de mim. e mim dizendo o que fassi. resumo em uma palavra ele é muito importante pra mim.

Texto 1: produzido por Raquel na etapa do Pré-teste

No conjunto das dificuldades diagnosticadas, os erros no uso de mecanismos de textualização (coerência e coesão) também foram frequentes. Os mecanismos refletem a organização do texto, o texto enquanto unidade comunicativa está sempre articulado a uma situação de ação e interação, portanto precisa fazer-se compreensível. Os elementos constitutivos do texto interligam-se e se conectam de modo que o texto consiga transmitir a sua mensagem. Para Costa e Ribeiro (2013) na formulação do conceito de coerência, precisamos considerar os textos na situação sociocomunicativa em que foram produzidos e interpretados, avaliar em que condições os textos foram produzidos, a temática, a relação entre os interlocutores, a audiência, etc. Quando a coerência leva em consideração um conjunto de características de um texto e compreende o contexto de interação, pode perceber outras possibilidades dos interlocutores atribuírem sentido ao que escrevem/leem. Nos textos analisados, atribuímos os erros de coerência às limitações dos participantes no uso da língua e

também à compreensão da proposta de produção na etapa do diagnóstico, pois ela se mostrou um tanto desconexa do contexto de produção.

A coesão refere-se aos mecanismos linguísticos que garantem a ligação, a relação entre as partes do texto, dando-lhes unidade. Segundo os estudos desenvolvidos no campo da Linguística textual, os processos coesivos são referenciais e sequenciais. O texto precisa apresentar um nível de organização em relação ao conteúdo, na organização das ideias, na seleção e explicitação do que se quer expressar, bem como na continuidade / descontinuidade do texto. Entre os erros de coesão apresentados nos textos analisados, houve tanto os referenciais como os sequenciais, os participantes apresentaram dificuldades na conexão das ideias, ou seja, na apresentação do conteúdo temático do texto, como quebra de raciocínio, falta de articulação entre as ideias expostas anteriormente com as expostas posteriormente, e descaracterização da unidade significativa do texto. Com maior incidência houve os erros de processos coesivos sequenciais, demonstrado por falhas na sequenciação dos períodos e parágrafos e também, pelo uso inadequado e/ou ausência de conectivos.



* Alguém especial em minha vida *

Certo dia conheci uma pessoa muito legal, bonito, atraente, carinhoso, e educado, e com todas essas características nós dois acabamos obtendo um sentimento maior que a amizade. (Amizade colorida)

Mas, no decorrer decorrer do tempo esse sentimento foi cada vez mais aumentando.

Juravo que esse sentimento nunca iria acabar, mas através das mentiras, ciúmes [e além do mais] as amizades que ele obtinha [foi enfraquecendo] o nosso relacionamento ou seja, o sentimento que agente tinha um pelo outro foi se desgastando cada dia mais.

E com tudo isso, cheguei a uma conclusão que não era pra ser um sentimento além da amizade.

Texto 2: produzido por Fátima na etapa do pós-teste

Conforme detalhamos no Capítulo III da Metodologia, elegemos dois mecanismos para correção dos textos no período diagnóstico: uma tábua de correção e as Competências do ENEM. Os textos corrigidos foram devolvidos aos alunos e ao final de cada linha, constavam siglas correspondentes aos critérios estabelecidos na tábua de correção, essa foi a maneira que encontramos para que os escritores pudessem compreender claramente os erros que haviam cometido e refletir sobre o que precisariam melhorar. Ao receberem os textos corrigidos surgiram as dúvidas que foram esclarecidas com a exposição da tábua de correção e com o detalhamento de cada critério, o que significavam, e no que implicavam dentro do texto.

Outro elemento importante na composição do nosso diagnóstico foi o questionário aplicado, por meio do qual pudemos coletar informações importantes para traçar um perfil geral da turma e organizar a base de nossas ações. Nos determinamos a apresentar novas possibilidades para a realização de atividades de produção de textos. Oferecer aos participantes caminhos, opções, sugerir meios/estratégias para desenvolver a habilidade na escrita. Porém, o que se buscou não foi simplesmente trazer aos participantes da pesquisa atividades prontas, engessadas, ou metodologias milagrosas. Nos prontificamos a estabelecer relações entre a teoria e a prática, a fazer uso dos pressupostos teóricos de pesquisadores que desenvolvem importantes estudos na área, que tem fornecido contribuições pertinentes para auxiliar professores e alunos e nos tem estimulado a buscar melhores formas para instruir escritores com dificuldades. Foi no desenvolvimento das atividades programadas que alcançamos mais um de nossos objetivos: intervir junto à turma por meio de atividades programadas, de modo que os estudantes fossem capazes de interiorizar as premissas do ISD e as estratégias de produção escrita propostas pelos pesquisadores Linda Flower e John Hayes.

No decorrer da etapa de aplicação das atividades, encontramos algumas dificuldades, sobretudo na compreensão das estratégias propostas, os estudantes não estavam familiarizados com atividades sistematizadas para produção de textos. Para Costa e Foltran (2013) os problemas em escrever bons textos são decorrentes de um ensino que reproduz o artificialismo de modelos prontos e pré-definidos, com atividades centradas num adestramento empobrecedor. A primeira ação foi a de apresentar um enunciado que despertasse nos alunos sensações diversas e que fosse uma oportunidade de expressarem seus sentimentos e opiniões, de se afirmarem diante disso. A produção de textos a partir de enunciados não era um fato comum, eles estavam habituados a produzi-los somente a partir de um tema geralmente proposto pelo professor. A partir da compreensão do enunciado e do tema, iniciamos a apresentação das estratégias. E foi interessante perceber, na elaboração do

Problema Retórico que algo aparentemente simples, como pensar no que? Para quem? E para que escrever um texto? pôde gerar tantas discussões e ao mesmo tempo guiá-los.

O Planejamento foi o ponto onde surgiu o maior número de questionamentos, esse ato exigiu que os alunos ampliassem a sua visão sobre o processo de produção de textos, que estabelecessem comparações entre as concepções assumidas e aquela emergente, a qual exigiria mais deles, mas consequentemente, poderia gerar melhores resultados e fornecer-lhes um maior controle sob o seu processo individual de produção. No entanto, para que o planejamento funcione e colabore de fato para que os escritores desenvolvam ideias, o mediador precisa agir. É importante para o mediador da tarefa, ir além do gerenciamento da aprendizagem e direcionar o foco para os aprendizes, para os seus objetivos e para a consciência que possuem de suas próprias ações. As lacunas devem ser preenchidas com mais observação, e menos imaginação (Flower, 1994). As observações nos mostraram que a falta de planejamento foi sem dúvidas, um dos fatores determinantes na baixa qualidade dos textos produzidos na etapa inicial.

Mediante as orientações recebidas, os alunos partiram para a reescrita de seus textos. Em comparação aos textos iniciais foram muitas as mudanças, tendo alguns alunos alterado completamente os seus textos. Podemos atribuir essas mudanças ao contexto de produção, o conjunto de parâmetros definidos pelo ISD como fortes influenciadores na organização do texto. Estes parâmetros são definidos da seguinte forma: o local de produção; o tempo de produção, o produtor; e o receptor. Além disso, o texto é uma forma de interação comunicativa e está vinculado ao contexto sociossubjetivo – modo de interação; papel que o emissor desempenha na interação e os objetivos da interação.

Para Koch e Elias (2012, p. 78) "não se pode desenvolver bem uma produção escrita sem dar especial atenção aos aspectos contextuais". No campo da Linguística a noção de contexto foi se reconfigurando ao longo dos estudos sobre texto, e hoje a acepção de contexto sociocognitivo é a que vigora, pois engloba todos os conhecimentos arquivados na memória dos escritores. O contexto não deve ser visto como um elemento determinante na produção do texto, sim como um componente de orientação na produção, que pode ser modelado e remodelado na medida em que se desenvolve (Koch & Elias, 2012). Quem escreve o faz sempre para alguém; quem escreve o faz guiado por um objetivo; quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos. O contexto influencia no modo como se constrói e reconstrói a escrita, numa ação que vai além da junção de palavras, mas como uma orientação

para que sejam ultrapassados os planos da linearidade e se penetre nos aspectos implícitos do texto.

No ponto de escrita/reescrita, o destaque é para como se evidenciou a importância da revisão – avaliação e a consequente reformulação na elaboração de um texto eficiente. Esses textos eram a base para caminharmos em direção a mais de um de nossos objetivos - aferir por meio da reescrita do tema dado no pré-teste, o nível de expressão escrita e compará-lo com as informações obtidas no início da pesquisa, a fim de constatar se houve ou não, melhoria no nível de escrita dos alunos. Ao fazermos uma nova correção dos textos os resultados alcançados foram melhores do que os do diagnóstico, todos os participantes apontaram uma elevação nas médias, isso gerou uma satisfação por estar de acordo com o que esperávamos, todavia a diferença entre os escritores mais e menos habilidosos foi mantida. Quando se recorre ao teste T para uma amostra, as diferenças registadas aparecem como estatisticamente significativas, para um $p < 0,000$. Podemos pois concluir com toda a certeza que houve uma mudança significativa nos resultados das duas provas.

Seria uma ingenuidade pensar que os alunos resolveriam todos os seus problemas com a aplicação do projeto, aprender a escrever é um processo complexo que exige uma longa aprendizagem. O questionário aplicado no fim das atividades do projeto, também apresentou dados positivos no sentido do alcance do objetivo proposto e clarificou aspectos importantes quanto ao modo como os estudantes recorreram aos passos propostos e interiorizaram as premissas do ISD.

Como ponto negativo destacaríamos o tempo em que foram desenvolvidas as ações, para o alcance de melhores resultados se faz necessário tornar as ações em práticas pedagógicas incorporadas ao ensino de produção de textos, ou desenvolver projetos permanentes, oficinas de texto que funcionassem paralelamente às aulas regulares ao longo do ano letivo. Como ponto positivo, destacaria a prontidão dos alunos em participar das atividades, questionando e interagindo e nos estimulando a construção e reconstrução das práticas a cada encontro. Na ocasião de encerramento do projeto, os alunos pediram que a pesquisadora se retirasse da sala por alguns minutos, e ao retornar teve uma grata surpresa, a de receber uma homenagem elaborada pelos próprios alunos. Numa autorreflexão indispensável ao pesquisador, temos consciência de pontos que precisariam ser reformulados e, principalmente, de que a busca de respostas exige prática. E reforçamos; esta não foi uma pesquisa de métodos, mas de ações.

Mais do que apresentar estratégias, esta pesquisa buscou cumprir uma importante etapa no processo de ensino-aprendizagem, que é o de mediar ações, favorecer a aprendizagem, nortear os aprendizes. O professor não apenas instrui, mas medeia o processo, ele deve gerar possibilidades de guiar o aluno na busca individual de meios para construção da aprendizagem. Não existem receitas ou métodos infalíveis para serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Há diferentes estratégias de aprendizagem para diferentes aprendizes, em diferentes situações e em diferentes contextos. Os aprendizes são diferentes e possuem formas diferentes de aprender. Para Bronckart (2012) cada agente tem um percurso experiencial próprio nas práticas de organização social e se destaca como um ser único e singular. Então, partimos da ideia de que o foco não era somente o de oferecer meios de executar a tarefa, mas, sobretudo, o de apresentá-los aos alunos, de modo que eles pudessem refletir sobre eles, analisá-los, questioná-los, decidir se queriam e como iriam utilizá-los. Para que pudéssemos alcançar isso, tornou-se extremamente necessário levar o aluno a compreender o processo, se sentir ativo, não participar apenas como um receptor de comandos, mas como alguém capaz de escolher os caminhos por onde deseja percorrer para chegar aonde quer.

De acordo com Flower (1994) as atividades de escrita devem propor a reflexão sobre um problema, e não somente a incorporação e a exercitação de técnicas. A melhor maneira de ensinar a escrita como um ato retórico significativo é criando oportunidades para uma cognição socialmente situada, recorrendo ao enorme potencial do aprendizado, não às ideias tipicamente tradicionalistas de aprendizagem, mas as que levam em consideração o potencial do aprendiz. Nas estruturas de aprendizagem tradicionais, pode até serem gerados resultados brilhantes, mas não são levados em conta os aspectos tácitos do escritor. Quando o que os alunos estão realmente fazendo é inexplorado e desconhecido, há uma tendência para preencher essa lacuna com ficções de cognição. É quando os professores imaginam a cognição dos alunos como uma imagem espelhada dos seus próprios ensinamentos, quando não levam em conta a singularidade própria de cada ser.

As premissas do ISD sugerem que tenhamos uma nova visão sobre a linguagem, uma visão mais abrangente que irá refletir no modo de agir no âmbito escolar, na forma de conduzir as práticas pedagógicas em sala de aula, de maneira que os aprendizes possam refletir e agir sobre o uso da língua e da linguagem, nas mais variadas formas e nos mais variados contextos, uma língua viva e dinâmica, que à medida que você a descobre e dela se apropria, as suas possibilidades de inserção e participação social, tendem a se ampliar. Deste

modo, o ISD se refletiu no modo como as ações foram propostas, no modo como as atividades foram conduzidas, não se apresentou a teoria aos alunos, praticamos a teoria com os alunos. Como uma pesquisa-ação buscamos construir conhecimentos por meio de práticas envolvendo a transformação e melhoria de uma realidade. Em pesquisas como esta, o pesquisador e os participantes interagem constantemente com os dados, é um processo detalhado e flexível como em toda pesquisa qualitativa.

Frente aos dados coletados, à análise feita deles e às inferências, concluímos que é importante promover mudanças, nos desligar de práticas obsoletas, agir para promover a aprendizagem, além disso, ressaltamos a existência de um vasto aporte teórico focado na melhoria de práticas pedagógicas, ainda preso aos livros, com uma necessidade latente de ser posto em prática. Desta forma, trazemos algumas concepções teóricas para reforçar as considerações finais, e retratar parte do que pode ser feito para promover mudanças positivas.

A partir da década de 90, os documentos oficiais começaram a apontar contribuições das áreas da Linguística Textual, Análise do Discurso e dos estudos de Letramento. Nessas orientações, o texto é visto como uma unidade linguística, histórica e social, produzida numa determinada situação, com intencionalidade estruturada, segundo determinado gênero discursivo. Esses documentos que oferecem orientações para o trabalho em sala de aula propõem que as atividades de leitura e produção de textos tenham um papel central nas aulas de língua materna, pois são elas que criam condições para o desenvolvimento da escrita, para que se efetive a inserção do aluno no mundo letrado. A proposta é a de contribuir para que o aluno seja capaz de se adequar às mais diferentes situações discursivas, se fazendo entender e entendendo os outros.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que para alcançar uma escrita histórica e individualmente situada não basta possuir a linguagem, seria preciso certo grau de reflexão sobre a linguagem, que permita tomar consciência de algumas de suas propriedades fundamentais. Os fonemas existiram desde que existe a linguagem humana; qualquer indivíduo que fala a sua língua materna tem certo conhecimento subjacente da estrutura fonética de sua língua. Dever-se-ia então, promover uma série de processos de reflexão sobre a linguagem e sobre a representação de cada um desses fonemas, para depois se passar à escrita, mas por sua vez a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam podido existir sem ela. Semelhantemente às progressões histórica e psicogenética, seria importante analisar os obstáculos que precisam ser superados para

alcançar uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da língua. A tomada de consciência sugerida envolve uma mudança na perspectiva para mais do que saber fazer, contribuir para um saber acerca de, um saber conceitual.

O programa de pesquisa do ISD busca analisar o ambiente humano e define quatro elementos principais nesse ambiente: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. O ambiente humano não é formado só pelo meio físico, mas também pelas condutas dos membros da espécie humana, que se organizam em "atividades coletivas complexas", (Bronckart, 2012, p. 112) vinculadas a essas atividades estão as atividades linguageiras que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre o indivíduo e a coletividade, além de estabelecer um acordo sobre o contexto das atividades. As formações sociais são as formas que as organizações da atividade humana assumem em função dos diferentes contextos, geram regras, normas, valores que regulam a interação dentro de determinado grupo. Os textos são os correspondentes empíricos das atividades linguageiras, são frutos da língua, estão condicionados a vários aspectos e se enquadram em diferentes situações comunicativas. Os mundos formais demonstram as operações de descontextualização e generalização aplicadas aos textos e aos conhecimentos veiculados a eles. Nessas operações, os conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais, para se transformarem em representações coletivas.

Um fator de grande inquietação no desenvolvimento desta pesquisa foi sobre a finalidade de avaliar o texto dos escritores em sala de aula e como fazer uma avaliação adequada. Os documentos oficiais e as propostas pedagógicas atuais enfatizam a necessidade de avaliar se os alunos conseguem agir linguisticamente, conseguem reconhecer determinado gênero, articular ideias, fazer comparações, sequenciar informações, estruturar adequadamente o texto, usar os elementos coesivos, fazer o uso de sinais de pontuação, e de normas de convenção. Para fazer uma avaliação coerente é importante que os critérios sejam claros e que os norteiem na sua atividade da escrita. É preciso delimitar muito bem aquilo que se deseja avaliar, considerando o nível de conhecimento do aluno e o contexto de produção. A avaliação se inicia desde a apresentação da proposta, que deve ser elaborada em função dos propósitos que se pretende atingir. Avaliar exige muito do professor, pois requer múltiplos olhares para os textos dos alunos, a construção de uma "aprendizagem efetiva da escrita de bons textos é complexa, gradual e constante" De acordo com Costa e Ribeiro (2013, p. 195).

A produção de um bom texto requer uma boa avaliação, aquela que englobe bem mais do que a observação do uso correto da língua, é importante estabelecer critérios que nos permitam observar a capacidade de expressão do aluno, como ele adapta seus conhecimentos linguísticos à situação comunicativa, como ele constrói seus argumentos, narra fatos, emite opiniões, dando destaque a esses aspectos, mas também analisando o uso correto dos recursos coesivos, de um vocabulário adequado, os termos sintáticos, uso da pontuação e desvios de ortografia. Para que os resultados das avaliações sejam favoráveis, é importante que a devolução dos textos analisados seja acompanhada de esclarecimentos, o escritor precisa refletir e compreender sobre o que precisa ser melhorado. Quanto ao professor, ele deverá estar pronto para justificar ao aluno interessado, o porquê de não de ter se saído bem e os problemas apontados na correção, dando importantes passos para construção de uma avaliação mais coerente. Desta forma, pretendemos adaptar esses preceitos para utilizá-los conforme as necessidades que forem surgindo nas práticas docentes, e fazermos das lacunas que aqui se acentuaram, portas de entrada para novos estudos, para novas descobertas. Como expressou Flower (1989b) "writing let me see and understand my own thoughts and feelings[16]", a escrita pode ser para alguns, uma forma de pensar sobre certas coisas e fazer disso, algo mais concreto, de externar aquilo que está em sua mente, para que se torne compreensível para si mesmo.

[16] Escrever me leva a ver e entender meus próprios pensamentos e sentimentos.

Referências

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Baltar, M. (2004). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS.

Baltar, M., Nardi, F. S., Ferreira, L. T.& Gastadello, M. E. (2006). Circuito de Gêneros: Atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. In: *LemD*, v. 6, n.3, pp 375-387.

Baltar, M.(2008). O conceito do tipo de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: Guimarães, A. M., Machado, A. R. & Coutinho, A. (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Bazerman. C. (2007). *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez Editora.

Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. *Revision: History, theory and practice*, 25-49. Retirado: Outubro, 10, 2013, de http:// wac.colostate.edu.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (ed.). *The Handbook of Education and Human development: New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº 9.394/96. Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação (2004). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação (2000). *Parâmetros curriculares nacionais* – Ensino Médio – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC.

Brasil. Ministério da Educação (2002). *PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: SEF|MEC.

Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Trad. de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.

Bronckart, J. P. (2004). Entrevista com Jean Paul Bronckart. In: *D. E. L. T. A.*, 20: 2, pp. 311-328.

Bronckart, J. P.(2008). *O Agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Caetano. A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. In: *Revista Portuguesa de Educação*. v. 17, número 001, pp.97-118.

Carvalho, J. A. B. (2001). O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. In: Silva, B. D., Almeida, L. S. ed. *Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, n. 6, Braga, vol. II, pp. 143-150.

Cassab, L.(2007). A. Tessitura Investigativa: a pesquisa científica no campo humano social. In: *Revista Katálysis,* v. 10, pp.55-63.

Costa, I. B. & Foltran, M.J. (2013). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto.

Coutinho. C. (2008). *Investigação – Acção. Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.

Delors. J (1999). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco.

Érnica, M. (2009). Aportes do interacionismo sociodiscursivo para o estudo da influência dos textos na organização da cultura.In: *Calidoscópio,* vol. 2, n. 2, pp. 49 - 53.

Faraco, C. A. (2008). O estudo da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bahktin. In: Guimarães, A. M., Machado, A. R. & Coutinho, A. (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Flower, L & Hayes, J (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication,* v. 32, n. 4, pp. 365-387.

Flick, Uwe. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

Flower, L. (1989a). Cognition, Context and Theory Building. In: *College Composition and Communication*, v. 40, n. 3, pp. 282-310.

Flower. L. (1989b). *Problem solving strategies for writing*. Unites States of America: Harcourt Brace Jovanovich.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale Southern Illinois: University Press.

Foucault, M. (1985) *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes.

Ferreiro. E. & Teberosky, A. (2007). *Psicogênese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Fortunato, M. V. (2009). *Autoria e aprendizagem da escrita*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de Doutora, orientada pela Dra. Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: USP.

Fortunato, M.V. (2011). Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. In: *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*. v.1, n.1, pp. 4-21.

Freedman, S. W., Dyson, H. A., Flower, L. & Wallace, C. (1987). Research in Writing: Past, Present, and Future. *Center for the study of writing*. 1, pp. 1-65.

Freitag, B. (1989). A questão da moralidade da prática de Kant à ética discursiva de Habermas. In: *Tempo Social*; Rev. Sociol., v. 1, pp. 7-44.

Galbraith, D. (2009). Cognitive Model of Writing. In: *GFL Journal*, n. 2 – 3, pp. 7-22.

Guimarães, A. M. & Machado, A. R. & Coutinho, A. (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Gouveia, A. (2009). *Uma abordagem cognitiva da escrita- estudo das estratégias utilizadas por alunos enquanto escrevem.* Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre, orientada por Óscar Sousa, Lisboa.

Habermas, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Victoria: Deakin University.

Hayes, J. R. (2006). New directions in Writing Theory. Chapter 2. In: *Handbook of Writing Research.* New York: Guilford Publication.

Inep (2012). *A Redação no ENEM 2012 – Guia do participante*. Brasília: MEC.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2012). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto.

Maranhão (2006). *Referenciais Curriculares do Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação: São Luís.

Marcuschi. L. A (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwosky. Beatriz G. BRITO. Karim S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.

Matencio. M (2004). Letramento, competência comunicativa e representação na escrita. In: Revista da FAEEBA: *Educação e Contemporaneidade*, n. 21, pp.23-24.

Morin, E. (2003). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Motta-Roth. D. (2005) O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. In: *LemD*, v.6, n. 3, set. / dez., pp. 495-571.

Neves, J. L.(1996). Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. In: *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo: v. 1, n. 3, pp. 1-5.

Pedrosa. J. (2008). Literacia, condição de cidadania. In: *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, R.(2008). O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores no agir individual. In: Guimarães, A. M.; Machado, A. R. & Coutinho, Antónia (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo – questões epistemológicas e sociológicas*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Primo, J. & Mateus, D. (2008) *Normas para a elaboração e apresentação de teses para doutoramento* (aplicáveis a Dissertações de Mestrado). Lisboa: ULHT.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa – intervenção e a produção de novas análises. Brasília: *Revista Psicologia, Ciência e Profissão do CFP*, n. 4, ano 23, pp. 97-118.

Sampieri, H. R., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5.ed. Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva. In: *Revista Lusófona de Educação*, n. 5, pp.127-142.

Sassi. L. M. & Cervantes. (2011). *O. Manual Prático para o Desenvolvimento de Projetos Pesquisas e Teses*. São Paulo: Santos, 2011.

Sousa, Ó. (2003). Aprender e Ensinar: significados e mediações. In: Teodoro, A. & Vasconcelos, M. L. (org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior. Por uma epistemologia da curiosidade na Formação Universitária.* (pp. 35-60). S. Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.

Sousa, S. M. (2014). *A prática do interacionismo sociodiscursivo da língua portuguesa escrita: projeto de reescrita textual*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre, orientada por Óscar Sousa, Lisboa.

Thiollent, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa- Ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Vasconcelos. C. S. (2005). *Construção do conhecimento em sala de aula.* São Paulo: Libertad.

Vygotsky, L. S. (2007a). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007b). *Pensamento e Linguagem*. Coimbra: Relógio d´água.

ANEXOS

Os textos produzidos pelos participantes no decorrer do projeto, nas etapas do Pré-teste e Pós-teste, foram digitalizados e reunidos em um CD- ROM que será entregue em anexo a esta dissertação.

APÊNDICES

Caros Pais ou Responsáveis,

Estaremos realizando aqui na escola de seus filhos, um projeto que tem como foco a atividade da escrita e a produção de textos, que consiste em uma das etapas da elaboração de dissertação do Mestrado em Ciências da Educação e que tem como tema **Nos caminhos da escrita – relações entre teoria e prática.** Temos como pretensão por meio da realização deste trabalho avaliar os níveis de escrita dos participantes e, principalmente contribuir para que os alunos tenham um melhor desempenho na produção de textos. As ações do projeto serão aplicadas semanalmente, nos meses de agosto e setembro de 2013. Agradeço a colaboração de todos aqueles que se dispuserem a participar e a aos pais por concederem a autorização.

Atenciosamente,
Professora Áurea Maria

Autorizo o aluno (a): _____a participar das atividades do Projeto: Nos caminhos da escrita no período de agosto a setembro de 2013.

_____
Assinatura do Pai/ou Responsável

Questionário – Pré-Teste

Com que frequência são solicitadas atividades de produção textual por seus professores?

( ) ocasionalmente ( ) dificilmente ( ) regularmente

Como você reage a esta solicitação, ou seja, o que vem à sua mente?

( ) Ai que chato! Detesto escrever.

( ) Não tenho jeito com as palavras

( )Pensa ser um pouco difícil, mas vale a pena treinar.

Você já deve ter lido em revistas/ jornais e até mesmo ouvido de seus próprios professores que os alunos chegam ao Ensino Médio com muita dificuldade para desenvolver bons textos e se expressar por meio da escrita. Você se encaixa nesta situação?

( ) sim ( ) não

Como você se avalia enquanto escritor?

( ) 0-3 ruim

( ) 4-7 regular

( ) 8-9 bom

( ) 9-10 excelente

Como você avalia a atividade da escrita?

( ) fácil

( ) um pouco difícil

( ) difícil

( ) muito difícil

Ao produzir um texto, no que pensa?

( ) isso não serve para nada

( )em que vai ler o texto (se vai agradá-lo)

( ) nas regras gramaticais e no uso correto da língua

( ) nos objetivos que quer alcançar por meio da escrita do texto

Depois de apresentado o tema e definido o que você terá de escrever, o primeiro passo é:

( ) esperar por inspiração

( ) organizar as ideias e fazer um rascunho

( )começar a escrever de imediato para não fugirem as ideias

( ) tentar encontrar um caminho por onde começar

Qual a sua principal dificuldade, em relação à atividade da escrita?

( ) gerar as ideias

( ) organizar as ideias

( ) transformar as ideias em palavras

Analise as situações abaixo e indique se alguma delas já aconteceu com você.

( ) Eu queria fazer um esboço, mas nunca faço.

( ) A primeira parte vem rapidamente, mas ai eu travo.

( ) Eu penso sem coisas interessantes, mas não consigo escrevê-las.

( ) Eu gosto do que escrevo, mas o professor sempre diz que não está bom.

( ) Eu não consigo avaliar se o que escrevi é bom.

Das etapas abaixo, quais delas fazem parte do seu processo de produção de textos?

( ) planejamento

( ) organização

( ) definição dos objetivos

( ) elaboração de um esboço

( ) revisão

( ) avaliação

( ) reformulação/ reescrita

Obrigada pela sua participação!

Questionário – Pós-teste

1. A proposta de produção apresentada pelo professor contribuiu no momento de definição do problema retórico?

[ ] sim [ ] não

2. Após receber a nova proposta de produção, o seu texto:

[ ] mudou completamente em todos os aspectos: assunto, audiência e motivação

[ ] manteve as características do texto inicial, tendo feito apenas algumas modificações

[ ] não mudou praticamente em nada

3. O ato de direcionar o seu texto a um público, ou seja, saber para quem você vai escrever facilita o seu processo de produção?

[ ] sim [ ] não

4. Em que medida a sua motivação para escrever, influi no seu ato de escrita?

[ ] bastante

[ ] um pouco

[ ] não influencia

5. Na etapa de **planejamento** para produção dos textos, quais dos passos representou maior dificuldade?

[ ] geração de ideias

[ ] organização das ideias

[ ] definição dos objetivos

6. Ao longo da produção, quais informações foram privilegiadas?

[ ] Aquelas que você já possuía em relação ao tema em questão

[ ] Aquelas que foram surgindo ao longo da produção.

7. Você teve a sensação de ter alterado os seus objetivos ao longo do texto?

[ ] sim [ ] não

8. Ao reler o texto que você produziu no início das atividades do projeto, você conseguiu avaliar a necessidade de reformulá-lo?

[ ] sim [ ] não

9. Ao fazer a comparação entre o texto inicial, e o texto que você produziu a final do projeto, você afirmaria que:

[ ] não foi preciso fazer grandes alterações, pois o texto já estava bom

[ ] reformulei o texto passando a observar aspectos que não havia observado antes

10. Após participar das atividades do projeto, defina em que nível os passos propostos podem contribuir para melhoria do seu desempenho na atividade da escrita:

[ ] bastante [ ] um pouco [ ] razoavelmente [ ] não consigo definir

Agradecemos a sua participação!

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROJETO DIDÁTICO: NOS CAMINHOS DA ESCRITA

PRODUÇÃO TEXTUAL

Elabore o seu texto a partir da seguinte proposta:

Falar sobre alguém importante em nossas vidas é revelar os sentimentos que se tem em relação a essa pessoa. É demonstrar por meio das palavras, tudo aquilo que faz esse alguém ser tão especial. Como forma de homenageá-la, escreva um texto descritivo sobre ela.

COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL:

I – Demonstrar o domínio da língua culta;

II – Compreender a proposta de produção;

III – Selecionar, interpretar e organizar informações;

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos.

0-3 Insuficiente / 4-6 Regular / 7 – 8 Bom / 9-10 Excelente

Instrumento de coleta de dados utilizado no Projeto de intervenção para elaboração de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação