

# *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita\**

*Anna Camps*

Dept. Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat Autònoma Barcelona

A investigação em torno do ensino-aprendizagem da linguagem escrita tem vindo a sofrer um incremento significativo nos últimos anos, em parte paralelo ao experimentado pelos estudos linguísticos e psicológicos que as propostas didácticas foram tomando como referência. O objectivo deste artigo é traçar um esboço da relação entre esses dois processos de desenvolvimento e, simultaneamente, demonstrar que a adopção de marcos teóricos de referência não se traduz apenas na aplicação dos resultados dos estudos linguísticos e psicológicos ao campo didáctico; pelo contrário, são os objectivos propostos neste campo, as necessidades que deles decorrem e os contextos concretos da sua aplicação que, por um lado, delimitam os marcos disciplinares de referência e, por outro, abrem novos horizontes à investigação nesses diferentes âmbitos, para além de, por vezes, implicarem ainda novos campos de estudo, num processo cada vez mais interdisciplinar.

Neste trabalho, necessariamente parcial, tomaremos, como ponto de partida, quatro perspectivas que, de forma mais ou menos sucessiva, foram prevalecendo nas abordagens ao ensino da escrita. Veremos também como estes diferentes pontos de vista não têm que ser encarados de forma alternativa, mas que se podem integrar – e que, de facto, se integram – num processo de ensino-aprendizagem da escrita assente em actividades discursivas que, por sua vez, tenham em conta a necessidade de os alunos progredirem no conhecimento dos mecanismos linguístico-textuais aí

---

\* Publicado em CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C. e PIMENTA, J. (Orgs.) (2005) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. p.11-26.

implicados. Os quatro pontos de vista aqui considerados são: o texto; o processo de escrita; o contexto; a actividade discursiva.

## **O texto**

Na primeira metade do século passado, e procurando ultrapassar uma visão exclusivamente histórico-filológica da literatura, surgiram e desenvolveram-se orientações nos estudos literários que tomaram como objecto de análise o texto em si mesmo, sem ter em conta as relações deste quer com o autor, quer com o contexto sociocultural da sua produção. Referimo-nos, sobretudo, à escola formalista russa e ao movimento denominado *New Criticism*, surgido nos Estados Unidos. Ambos propõem o estudo das características estruturais dos textos, assim como das relações internas que se estabelecem entre os seus elementos. Neste enfoque, o autor é perspectivado como aquele que transmite um significado através do texto, cabendo ao leitor, receptor deste significado, a tarefa da sua descodificação. Consequentemente, o contexto passa a ser algo exterior ao texto, não se encontrando nele inscrito.

A influência destas correntes dos estudos literários no ensino da leitura e da escrita na escola é indesmentível. Tome-se, como exemplo, a metodologia baseada na leitura “minuciosa” do texto, própria do *New Criticism*, proposta a partir dos anos 40 como modelo pedagógico de análise dos textos ao nível do Ensino Secundário, visando-se, com isso, eliminar a análise subjectiva ou atomista de propostas anteriores.

Algumas análises de texto tomaram como referente teórico tanto o formalismo russo, como as propostas de alguns estruturalistas europeus. Ao nível do ensino básico, o estudo de Propp (1928) *Morfologia do Conto* teve, sem dúvida, uma influência determinante. Este autor russo quis identificar os elementos gerais que estruturam a narrativa tradicional para dar conta da existência de uma unidade dentro deste género. As funções que Propp identifica nos contos populares constituem referência não só nas práticas escolares, mas também na criação de materiais que permitem seleccionar e combinar essas mesmas funções. A obra mais popular de Gianni Rodari, *Gramática da Fantasia*, baseia-se, em grande medida, neste tipo de transformações.

A influência dos movimentos formalistas manifesta-se, ainda, nas “oficinas literárias”. O jogo com os textos, a criação, a partir das novas combinações das peças descobertas na análise, etc. permitem aos alunos aproximar-se da estrutura, da forma dos textos, descobrir a sua gramática e “criar”. Não obstante, as oficinas literárias nem sempre se basearam na utilização de técnicas aplicáveis de forma mais ou menos mecânica. As experiências mais estimulantes tiveram como objectivo o desenvolvimento de capacidades de ler e escrever, com base em projectos de produção textual a que se subordinam actividades de leitura e análise dos textos (cf. Sánchez Enciso e Rincón: *Los talleres literarios*, 1985; Alcoverro, 1988), mostrando, assim, que as actividades focalizadas na aprendizagem dos alunos não se podem circunscrever à aplicação dos estudos linguísticos e literários, mas abrem espaços importantes para a construção de uma consciência sobre o que é ler e escrever.

Mais recente é o interesse evidenciado pela escola na compreensão e produção de textos não literários. A linguística textual e, sobretudo, as tentativas de estabelecimento de tipologias textuais baseadas em características estruturais e linguísticas ofereceu instrumentos para aprofundar o ensino dos diferentes tipos de texto, sobretudo dos que são específicos dos contextos de aprendizagem das diferentes matérias do currículo. A influência da tipologia proposta por Adam (1985) revelou-se fundamental na escola e decisiva para a produção de materiais renovadores do ensino da expressão escrita.

O contributo fundamental dos estudos textuais para o ensino foi o de destacar uma visão global do texto enquanto unidade e o de mostrar a dependência dos seus elementos e dos recursos formais relativamente a essa globalidade. Se ensinar consiste em ajudar os educandos a desenvolver as suas capacidades de compreensão e de produção, não podemos limitá-los ao nível superficial do conhecimento dos textos a que têm fácil acesso na comunicação quotidiana; pelo contrário, será necessário facultar-lhes instrumentos de interpretação favorecedores do acesso aos textos elaborados pela cultura em que crescem e se desenvolvem, potenciando-se, desse modo, uma compreensão e uma comunicação mais ricas e mais profundas. Este será o objectivo último que outros enfoques, baseados nos estudos sobre o discurso, colocarão em evidência, como veremos nas secções seguintes.

## O processo de expressão escrita

O interesse da investigação sobre os processos de redacção resulta da percepção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes e encontra na Psicologia Cognitiva o seu principal marco de fundamentação teórica. Neste enfoque, o interesse da investigação deslocou-se do nível do processo observável a partir dos produtos da actividade de escrita (planos, rascunhos, texto definitivo), para o das operações mentais implicadas no referido processo e que, com frequência, não se manifestam externamente. Os modelos cognitivos explicam a complexa rede de inter-relações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente actualiza (planificar, textualizar e rever), que não se processam sequencialmente, mas antes de modo recursivo.<sup>1</sup> O modelo de Hayes e Flower (1980) converteu-se numa referência obrigatória para todos quantos reflectam sobre o ensino dos processos redaccionais.

Os modelos estritamente cognitivos têm em conta os diferentes factores desencadeadores das representações mentais que conduzem a actividade de produção textual. Os elementos que se consideram são, em primeiro lugar, as finalidades que o escrevente se propõe atingir em função da representação da situação retórica que constrói, ou seja, da função do texto, do seu destinatário e de si mesmo, enquanto escrevente. Este primeiro elemento é altamente condicionador do processo que se segue. Assim, a representação elaborada da situação retórica condiciona a selecção e a organização dos conteúdos, existindo entre estas e aquela uma estreita inter-relação; neste processo, os conhecimentos estabelecem novas relações e sofrem transformações que constituem aprendizagem. Se, pelo contrário, a representação retórica for insuficiente, o escrevente não elabora a dimensão dos conteúdos, limitando-se a recuperar-los da memória e a lançá-los à medida que vão surgindo, como elos sucessivos de uma cadeia, num mero processo de “dizer o conhecimento” (Scardamalia e Bereiter, 1992).

Outras componentes das representações que o escrevente manipula ao longo do processo, como o conhecimento dos esquemas textuais, dos conteúdos temáticos sobre os quais escreve, das estratégias de resolução

---

<sup>1</sup> Para uma síntese, *vide* Camps (1990).

de problemas, do próprio texto que quer escrever ou que está a escrever, etc. contribuem para a gestão e controlo adequados dos processos de planificação, textualização e revisão. Este mecanismo de gestão, de controlo, é uma das componentes fundamentais dos modelos cognitivos, pois permite uma adequada atribuição do esforço cognitivo necessário para levar a cabo o processo.

No contexto anglo-saxónico, os estudos sobre a expressão escrita desencadearam uma mudança decisiva no ensino da redacção, de tal modo que o texto deixou de ser o objectivo do ensino dando lugar ao processo. A ênfase recaiu no ensino das estratégias de resolução de problemas de composição e na capacitação dos aprendentes para levar a cabo um controlo adequado do processo de produção textual. O ensino da escrita viu-se favorecido pela publicação de propostas e materiais destinados à aprendizagem de técnicas específicas para cada um dos subprocessos implicados; por exemplo, actividades para facilitar os processos de representação da situação retórica, a geração de ideias, a organização dos conteúdos; exercícios de textualização respeitantes à coerência e à coesão textuais, à organização do parágrafo, etc.; actividades para facilitar o processo de revisão e correcção dos textos, etc., e, por último, actividades destinadas a desenvolver a capacidade consciencializar e de controlar o próprio processo. De entre todas as propostas, destacam-se as de Daniel Cassany (1989, 1999, entre muitas outras), que foram decisivas na renovação do ensino da expressão escrita no nosso país. A atenção aos processos de redacção e sobretudo ao seu desenvolvimento nas aulas viu-se enriquecido pela atenção conferida à diversidade dos textos e pela influência da linguística textual no ensino.

Do ponto de vista educativo, a contribuição mais significativa é, sem qualquer dúvida, ter tornado patente a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam. No campo do ensino, os estudos sobre os processos de redacção confluem com as concepções psico-pedagógicas de Vigotski que enriqueceram e reorientaram linhas de investigação sobre os processos de escrita, destacando a importância da interacção do aprendente com os adultos e com os seus pares. A confluência, em certas

ocasiões contraditória, entre o modelo teórico cognitivo da composição escrita e o modelo pedagógico interacionista que orienta o ensino proporcionará caminhos para avançar no sentido de uma concepção mais contextualizada e pragmática da escrita.

Nesta encruzilhada, situam-se algumas investigações sobre o ensino e a aprendizagem da composição escrita em situação escolar, como as desenvolvidas pelo grupo GREAL (cf., por exemplo: Camps, 1994a; Camps e Ribas, 1996; Guasch, 2001), direccionadas para a análise das complexas interacções que se estabelecem no processo de aprendizagem da composição textual, tendo em vista um duplo objectivo: discursivo-comunicativo e de aprendizagem. Estas investigações deram origem a numerosas experiências que se basearam no modelo de sequência didáctica a partir de projectos de escrita. Como ocorre, com frequência, na investigação didáctica, os problemas que se colocam no contexto real da sala de aula, constituindo objecto de reflexão, potenciam novos caminhos de análise, à luz dos estudos teóricos que favorecem a sua compreensão. Assim, nesta linha de trabalho, abrem-se dois espaços que fundamentarão investigações posteriores. Por um lado, pôr-se-á em evidência a complexidade do contexto; por outro lado, o facto de as sequências didácticas planeadas terem um duplo objectivo, discursivo e de aprendizagem, permitirá compreender de que modo dois tipos de actividade confluem e se relacionam no processo de regulação da escrita. Abre-se assim um marco interpretativo fundamental para entender os processos de ensino e aprendizagem nas aulas. Falaremos de cada um desses aspectos nas secções seguintes.

Para além da divulgação da investigação cognitiva, no nosso país, a atenção conferida aos processos de escrita tem-se desenvolvido sobretudo em situações de ensino e aprendizagem, abrindo, em grande parte, horizontes que ultrapassam o âmbito do estritamente cognitivo e até mesmo textual.

## **A emergência do contexto**

O conceito de contexto é muito complexo e diverso. Tentaremos sintetizar três concepções que servem de base às investigações dos processos de composição e do seu ensino.

1. O contexto como *situação*, entendida como realidade objectiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário.

2. O contexto como *comunidade discursiva*. Esta concepção assenta na ideia de que os contextos de uso da linguagem escrita, as diversas comunidades discursivas, são contextos partilhados que tornam possível dar sentido e interpretar os textos. Poderíamos denominá-lo também contexto social, uma vez que definem papéis e formas de participação específica. O conhecimento destes contextos constrói-se socialmente pela participação nas ditas comunidades.

3. O contexto como *esfera de actividade humana* em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural. Nesta perspectiva, a diversidade de elementos contextuais (escritor, tarefa, texto, situação, interacção) podem considerar-se variáveis que contribuem para a construção da realidade humana através da palavra, e não etiquetas que se excluem.

Como vimos na secção anterior, o estudo das situações reais de escrita, nomeadamente as que ocorrem em contextos de aprendizagem, põe em evidência a necessidade de considerar aspectos contextuais na interpretação de determinadas actividades (cf., por exemplo, Shaughnessy, 1977). As investigações de Nystrand (1986, entre outras) situam-se logo desde o início, numa perspectiva sociocognitiva que não deixa de ter em conta as interacções grupais no desenvolvimento do próprio processo de escrita. As investigações sociocognitivas sobre a aprendizagem da composição não se interessam apenas pela situação imediata de produção, mas também pelos aspectos sociais e culturais nos quais se desenvolve a comunicação e que condicionam as formas de usar a linguagem. Nesta perspectiva, os textos não são independentes do contexto mas dele emergem, ao mesmo tempo que o enquadram. O termo *discurso* expressa esta relação. No quadro desta orientação, que relaciona o processo de escrever com os contextos sociais, desenvolve-se no mundo anglo-saxónico um amplo movimento denominado “writing accross the curriculum” que se orienta para a investigação e o ensino da escrita dos textos próprios do contexto académico na sua relação com os diferentes conteúdos curriculares. Na base deste interesse, numerosas investigações e

experiências escolares centraram a sua atenção no ensino de textos classificados amiúde como explicativos, informativos ou expositivos, que os estudantes devem dominar no quadro das suas actividades escolares ou académicas (por exemplo: Castelló, 1997; Milian, 1995).

Os estudos linguísticos sobre a enunciação e o discurso desenvolvidos no âmbito europeu tiveram uma grande incidência nas investigações e propostas de ensino, assim como também a teve o desenvolvimento da pragmática, da etnografia da comunicação e da análise do discurso que forneceram bases conceptuais que contribuem para uma maior compreensão da produção escrita como actividade de uso da língua. Pela sua influência directa no ensino da linguagem escrita, convém mencionar os trabalhos de Bronckart e da sua equipa na Universidade de Genebra. Segundo este autor (Bronckart, 1985), quando o extralinguístico pode intervir no controlo e na gestão do que é linguístico, quer dizer, pode intervir no que é representado na linguagem, então podemos falar de contexto. A distinção entre os parâmetros da situação material de produção (locutor, interlocutor, lugar e tempo da enunciação) e os parâmetros do espaço social, definido como a zona de cooperação na qual se desenrola a actividade verbal (enunciador, destinatário, finalidade), a partir dos quais se organizam os textos, teve uma grande influência no ensino da língua no mundo francófono. No nosso país, os currículos de Valência e do País Basco são devedores explícitos desta orientação (cf. Zayas e Ferrer, 1994).

O conceito de contexto como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção) que o escrevente deve ter em conta incorpora-se com facilidade em diversas propostas de ensino. Na escola criam-se espaços reais de escrita em que os alunos devem atender às características dos destinatários para ajustar os textos escritos às necessidades que a comunicação exige. A redacção de cartas, de contos para partilhar, de textos para serem publicados em jornais escolares e revistas é a expressão desta orientação.

No entanto, numerosas propostas vão além desta simples consideração do contexto como situação e têm em conta o contexto como espaço social, como comunidade discursiva em que os participantes assumem papéis diversos e partilham conhecimentos e tipos de discurso. A investigação de Milian (1999) analisa a complexidade do que constitui o contexto de uma actividade de ensino e aprendizagem da composição

escrita em situação de grupo em que o texto que se escreve tem uma finalidade para além da estritamente escolar e para a qual se estabelecem objectivos específicos de aprendizagem. A investigação mostra de que modo os alunos aprendem a manejar os diferentes contextos que se entrecruzam na sua actividade e mostra também o predomínio de uns sobre outros, segundo o tipo de processo que se leva a cabo e segundo as características dos grupos.

A interpretação do que acontece nas aulas quando se escreve e se aprende a escrever requer um *fundamento* teórico que permita compreender de que modo os aprendentes constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as actividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dêem sentido. O terceiro entendimento de contexto que assinalámos encontra-se na base de uma visão mais ampla do que é escrever e aprender a escrever. Disso trataremos na secção seguinte.

### **Escrever e aprender a escrever como actividades discursivas**

A teoria da actividade, que tem as suas raízes na psicologia russa (Leontiev, Vigotski) e no pensamento de Dewey pode constituir um marco conceptual que perspectiva a relação didáctica como processo que implica os objectivos que as pessoas se propõem atingir e, portanto, também os seus próprios resultados. Este marco conceptual pode ajudar a entender a inter-relação entre actividades diversas com fins diversos que é característica do ensino e da aprendizagem das línguas.

O objecto de estudo das ciências sociais, e especificamente da psicologia e das ciências da educação, é a actividade humana caracterizada fundamentalmente por ser finalisticamente orientada, pela intencionalidade que os participantes lhe atribuem, com base na qual se relaciona o processo com os seus resultados. A actividade tem sempre um motivo, que pode não ser conscientemente percebido pelos agentes, mas que se manifesta e, além disso, se transforma no decurso do seu desenvolvimento; o motivo não predetermina a actividade mas desencadeia-a, dá-lhe sentido. De acordo com Leontiev (1978), uma característica importante da actividade é o "estar associada a um tipo particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos", as quais

não dependem de processos isolados, particulares, mas que "vêm determinados pelo objecto, o desenvolvimento e o tipo de actividade da qual fazem parte"; é isto que "move" (a motivação) os humanos a actuar.

Num segundo plano de análise, as actividades decompõem-se em acções. Os indivíduos (ou grupos) levam a cabo a actividade mediante um sistema de acções cada uma delas realizada com um objectivo que não é o motivo da actividade mas que nela se integra; assim, por exemplo, procurar uma palavra no dicionário adquire sentido num processo de resolução de problemas em leitura ou escrita. Leontiev concebe as actividades do ponto de vista da inter-relação social, como processos colectivos que dão sentido às acções que os indivíduos realizam. Nesta perspectiva, a actividade organiza as acções que adquirem significado na relação com o todo.

As acções humanas são fundamentalmente discursivas: a realidade social constrói-se nos intercâmbios comunicativos que as pessoas estabelecem e estabeleceram a longo da história (Habermas, 1989). As instituições, contextos da relação social, são resultado, e ao mesmo tempo, condicionantes da interacção comunicativa. "A extrema diversidade e complexidade das formas de organização das actividades humanas está indissolúvelmente ligada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, que lhes confere uma dimensão também particular, que as distingue das actividades próprias de outras espécies animais e que justifica que sejam qualificadas em sentido estrito como sociais" (Bronckart, 1989).

Este enfoque está em consonância com o conceito de *género discursivo* tal como foi proposto por Bakthin (1982), que considera que as esferas da actividade humana dão lugar a formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pela interacção verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação. É na dinâmica da comunicação entre as pessoas que tem origem e evolui a complexa realidade social e se aprende a participar nela; é também nesta dinâmica que têm origem e evoluem os géneros discursivos, que constituem também instituições sociais.

Uma ideia que importaria destacar é a da centralidade da palavra, do *diálogo*, nas acções humanas, entendendo-o no seu significado mais amplo, desde o que ocorre na interacção cara a cara na conversação, até ao

que se estabelece entre todos os discursos produzidos ou antecipados. Os textos não são produtos fechados em si mesmos, pelo contrário, relacionam-se e projectam-se uns nos outros num diálogo permanente. Por este motivo, Bakhtin caracteriza a actividade humana e o discurso como *dialógicos*. Este tipo de actividade, a discursiva, é o que é o especificamente humano.

A partir do quadro conceptual esboçado, podemos considerar as situações de ensino e aprendizagem como actividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objectivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si.

A ênfase na escola como espaço comunicativo deu lugar a numerosas experiências e investigações centradas no desenvolvimento de espaços de comunicação em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo. Projectos deste tipo não estão em geral relacionados com os conteúdos curriculares mas têm como objecto o conhecimento da realidade social e cultural em que os alunos vivem e na qual se constroem como pessoas. Exemplo desta orientação é o trabalho de Beach e Myers (2001) que mostra experiências em que estudantes do ensino secundário se convertem em investigadores da realidade social entendida em sentido amplo: escola, família, comunidade, mundo virtual, explorando recursos diversos para representar a dita realidade e o papel aí desempenhado pelas diferentes linguagens. Um segundo exemplo nos oferece o trabalho de Freedman, que explica de que modo a correspondência entre alunos de uma escola nos Estados Unidos e os de uma escola na Inglaterra leva uns e outros a valorizar a sua própria cultura, por vezes considerada marginal, pelo facto de terem de explicitar os seus próprios valores para os comunicarem aos seus correspondentes estrangeiros. Este enfoque, que não está longe das experiências propugnadas por Freinet, desconhecido em alguns níveis de ensino e nos países anglófonos, volta, curiosamente, a ser reivindicado nestas abordagens socioculturais e críticas. Esta orientação põe ênfase nas situações comunicativas em si mesmas sem focar a especificidade dos objectivos linguísticos ou literários implicados na diversidade dos

discursos. Pode considerar-se que se concebe o contexto escolar como gerador dos seus próprios escritos, específicos destas situações no quadro das quais adquirem sentido.

Outras experiências e investigações relacionam os géneros escolares com os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando (literários, científicos, jornalísticos, etc.), possuidores de características próprias que os alunos devem aprender a dominar. Nesta orientação, pode entender-se que as situações de aprendizagem escolar da composição escrita se inscrevem na confluência de dois tipos de actividade: a) a que dá sentido ao texto que se escreve na medida em que tem em si mesma um objectivo e um contexto (escrever um livro de poemas, um relatório de investigação, um trabalho de ciências naturais, um texto de opinião para uma revista escolar, etc.); b) uma actividade de aprendizagem, implicando objectivos e conteúdos próprios, especificados para cada uma das actividades de escrita (a linguagem metafórica, o uso das formas impessoais na linguagem científica, os conectores argumentativos, etc.). Podemos dar como exemplo o trabalho de Thomas e Maybin (1998) que descreve uma tarefa de investigação, levada a cabo por adolescentes, sobre a variação linguística na comunidade e nos repertórios individuais dos falantes de uma escola da zona nascente de Londres.

Neste quadro se inscrevem também a investigação e as propostas de ensino do grupo GREAL. O modelo de ensino da composição escrita proposto por esta equipa (Camps, 1994b) baseia-se num projecto de escrita partilhado por um grupo que tem objectivos próprios; ao mesmo tempo, propõem-se objectivos de aprendizagem referentes a algum aspecto do género implicado, objectivos esses que têm de ser explicitados e de servir de guia para a produção textual. A articulação dos dois tipos de objectivos concretiza-se em sequências didácticas.<sup>2</sup> A linha de investigação sobre o ensino da composição escrita a partir de sequências didácticas baseadas em projectos tem permitido avançar na análise dos dois processos: o de composição textual que tem os seus próprios objectivos na dinâmica da comunicação verbal e o de ensino e aprendizagem dos procedimentos e

---

<sup>2</sup> Algumas das sequências didácticas experimentadas estão expostas em artigos diversos, muitos deles recolhidos em Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

dos conteúdos linguístico-discursivos do género sobre o qual se trabalha. Podemos resumir-lo com estas palavras:

Escrever é necessário para aprender a escrever, porém não é suficiente. As actividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar em actividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e âmbitos de interacção diversos. Porém, para se aprender a complexidade dos usos do escrito, tem que haver actividades de ensino e aprendizagem que impliquem conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos géneros escritos que têm de ser ensinados para que possam ser aprendidos. Visto de outra perspectiva, teríamos também de dizer que as actividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem corresponder à complexidade dos contextos interactivos. Coloca-se, portanto, a necessidade de relacionar a prática com a reflexão. (Camps, 2000)

Quer dizer, o objectivo do ensino dos usos da linguagem oral e escrita é saber *de que forma as actividades de ensino e aprendizagem permitem aos aprendentes construir o seu conhecimento linguístico-comunicativo, entendido como a capacidade de levar a cabo actividades linguístico-comunicativas significativas e, por sua vez, conhecer de que modo as actividades comunicativas dão sentido aos conhecimentos explícitos que são necessários para progredir no seu domínio*. Nesta formulação, colocam-se em relação dois tipos de actividades: as actividades de ensinar e aprender e as actividades discursivas relacionadas com a diversidade de contextos em que o aluno pode participar.

### **Em conclusão**

Como conclusão desta breve reflexão queremos destacar a complementaridade de perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da composição escrita. Os estudos que foram fundamentando estas perspectivas podem, por vezes, apresentar-se como abordagens contrapostas. Porém, se nos situamos na sala de aula, na complexidade que

nela está presente, percebemos claramente a necessidade destes pontos de vista complementares. Os estudos sobre o texto, sobre os processos, sobre o discurso entendido como actividade proporcionam aos docentes e investigadores instrumentos para compreender melhor o que ocorre nas aulas, para interpretar de forma mais fundamentada os progressos e as dificuldades dos alunos e para planificar as situações de ensino de forma mais adequada. E, sobretudo, permitem compreender e interpretar a diversidade de caminhos que os alunos seguem e que se manifestam nas vozes distintas que configuram o diálogo que constitui a complexidade do discurso nos processos de ensinar e aprender a linguagem escrita. Neste contexto, a linguagem escrita pode ser para os alunos um instrumento de elaboração de conhecimento do mundo, de si mesmos e dos demais.

### Referências

- Adam, J.-M. (1985). Quel type de textes? *Le Français dans le monde*, 192, 39-43.
- Alcoverro, C. (1988). *Literatura i creació als ensenyament secundaris*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Beach, R.; Myers, J. (2001). *Inquiry-Based English Instruction. Engaging Students in Life and Literature*. New York: Teachers College Press.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, Anna (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20 (trad. cast.: Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, *Cultura y Educación*, 2, 1996, 43-57).

- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos*, 23, 69-78.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE (MECD).
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1994). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, Montserrat (1997). Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure. *Articles*, 13, 32-45.
- Freedman, S.W. (1994). L'escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes. En CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 31-50.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Habermas, Jürgen (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Cap. II: Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto. Madrid: Taurus.
- Hayes, J.R.; Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing process. En Gregg, L.W. e Steimberg, E.R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 3-30
- Leontiev, A. (1978 [1975]). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions Sociales.
- Milian, M. (1995). El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *Articles*, 5, 45-57.
- Milian, Marta (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. London: Oxford University Press.
- Propp, V. (1977, [1928]). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Sanchez Enciso, J.; Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.

- Thomas, K.; Maybin, J. (2002). Anàlisi de pràctiques amb la llengua en una comunitat londinenca multilingüe. *Articles*, 28, 79-96.
- Zayas, F.; Ferrer, M. (1994). La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado. In Silva, B. (coord.): *A didáctica das linguas en situacións de contacto lingüístico*. ICE Universidad de Santiago de Compostela, pp. 85-102.