

Ler para compreender; escrever para interagir: o papel dos processos e das estratégias de escrita no ensino-aprendizagem de redação

Girlene Lima Portela*

Introdução

Um dos grandes desafios para a educação tem sido auxiliar o estudante a se expressar eficazmente. No entanto, o sistema educativo brasileiro está muito aquém do desejado, visto que há maior preocupação com a quantidade de informações que com a qualidade do que se ensina/aprende.

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

Esse curto tempo destinado à redação representa uma das maiores barreiras para a produção de um texto de qualidade. Estudos realizados por pesquisadores americanos e canadenses apontam que o tempo ideal de preparação para a escrita de um texto ultrapassa cem minutos, visto que o escritor necessita desenvolver certas estratégias para organizar e reorganizar as ideias, em uma tentativa de resolução de problemas (Polya, 1965; Scardamalia e Bereiter, 1986; Hayes, 1987).

Considerando-se essa assertiva, se uma redação deve ser escrita em cinquenta minutos, as etapas propostas pela psicologia cognitiva e,

* Mestre em Linguística; Doutora em Educação; Professora Titular de Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural (PPGLDC/UEFS).

também, pela didática da escrita - abordagens teóricas que dão suporte ao nosso estudo - são desrespeitadas, o que invalida a tão essencial leitura, seguida de discussão acerca do tema proposto, conforme constataremos a seguir.

Processos e subprocessos de escrita

Ler para compreender

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

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

Quando lemos, além de ampliar nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades para a criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões da realidade ou, até mesmo, para a refutação de paradigmas, o que nos torna, enquanto seres no mundo, mais preparados para a construção do nosso *eu*, refletindo nos nossos discursos, nossa bagagem linguístico-cultural.

A fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca das contribuições advindas do processo da leitura e da escrita, pesquisadores como Hayes e Flower (1981); Hayes et al (1987); Scardamalia e Bereiter (1986), Préfontaine (1998) e Poissant, (2005), dentre outros, sugerem que, para a melhoria da qualidade escritural dos jovens, é necessário que o professor de línguas esteja sempre atento aos processos e subprocessos de escrita, os quais serão apresentados em seguida.

Pré-escrita

Essa etapa ajuda o aluno a encontrar e a desenvolver boas ideias e a não esquecê-las rapidamente. Nela, o professor deve propor uma escrita espontânea, mas, ao mesmo tempo, sugerir o estabelecimento de uma ligação entre a tarefa a realizar (tipo e gênero textual, por exemplo) e a aceitação desta pelo interlocutor em potencial.

Nessa etapa, estabelecer-se-á o esboço da futura produção, o

qual deve ser relido, cuidadosamente, a fim de se fazerem as escolhas linguísticas, discursivas e pragmáticas mais acertadas para planejar o texto, estabelecendo uma hierarquia e uma lista de ordem e de importância das ideias (nível de argumentação). Após esses cuidados, o esboço deverá ser apresentado a um par (colega, parente, professor, amigo etc.), enfim, alguém que ajude o escritor a melhor organizar seu pensamento e sua futura escrita.

Nessa perspectiva, nós, professores de língua, devemos encorajar os nossos alunos a sempre levar em consideração os comentários feitos e as sugestões dadas por terceiros, a fim de modificarem seus textos, pois, sempre que alguém intervém, traz importantes contribuições para a eficácia da sua escrita. Após essas sugestões/considerações, o aluno deve rever suas escolhas e as sugestões dadas, e traçar um plano para seu texto, partindo das ideias mais importantes para as secundárias.

Rascunhar para planejar

Para o ensino da escrita, é imprescindível que se considere, antes de tudo, a leitura como base para a preparação do texto que vai ser redigido. Assim, devemos sempre ter em mente que precisamos considerar nosso aluno como sujeito de sua produção, daí a proposição de planos de texto, a fim de que este possa lançar mão de suas competências linguísticas, de seus conhecimentos prévios, de suas diferentes leituras acerca de um tema, dentre outros elementos relacionados com sua capacidade de armazenamento de informações (componente cognitivo), aliados a uma ambiência apropriada à leitura e à discussão - organização da sala, disposição dos alunos, coordenação das tarefas etc. (componente físico).

Some-se a esses componentes a utilização de textos diversos, o uso de analogias, a exemplificação, dentre outras formas de pesquisa de ideias, além do ensino sistemático dos *processos de escrita* - planejamento, escrita de rascunhos, revisão, reescrita, escrita da versão definitiva (componente pedagógico).

Após a preparação, a partir da etapa de pré-escrita, o aluno deve começar a redação do rascunho do texto. Utilizar um rascunho é sempre a garantia de uma escrita mais clara e eficiente.

Assim, o aluno deve redigir uma primeira versão do texto, revisando-a para se apropriar ainda mais da língua ou dos argumentos que ele quer desenvolver. Mais uma vez, ele deve consultar uma gramática ou um dicionário, dentre outros materiais de consulta para a ampliação de informações.

Quando ele escreve um rascunho, deve novamente se lembrar da situação de escrita, da intenção, do destinatário e, claro, da organização e do conteúdo do texto, o que torna a tarefa de escrita muito complexa. Por isso, a necessidade de tomar todos esses cuidados.

Passar a limpo para atualizar

Nossa proposta de ensino de escrita considera, além das dimensões e componentes antes descritos, a observância de etapas, que uma vez bem planejadas e refletidas pelos docentes, poderá contribuir para a melhoria da qualidade escritural de nossos estudantes. Uma vez que estes estarão imbuídos de suas tarefas, frente a uma nova perspectiva de produção do conhecimento, desde que o professor saiba “convencê-los” da importância da sua adesão/preparação para uma das atividades mais antigas e salutares de veiculação de ideias, através da publicação de diferentes estudos, experimentos, pesquisas, reflexões, enfim, formas de preservação da nossa memória histórico-cultural, que se dá, principalmente, por meio dos registros escritos, o discente atribuirá sentido a sua tarefa de escritura.

Ao passar seu texto a limpo, mais uma vez, o aluno deve retornar às etapas anteriores para se assegurar da eficácia do seu texto. Após reescrever seu texto, sempre que possível, o estudante deve pedir a opinião/intervenção do professor, a fim de que ele o ajude a entender o seu progresso.

Revisar para (auto-)avaliar

Concluídas as etapas até então sugeridas e de posse de uma versão revisada do texto, é hora de avaliá-lo, atribuindo-lhe uma nota, observando-se seus pontos fortes e as necessidades de melhoria, destacando cada um dos aspectos que fazem com que um texto seja considerado bem escrito, a saber, uma boa correção linguística, coesão, coerência, progressão, entre outros elementos de textualidade.

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

Conforme aventado na seção precedente, as estratégias de escrita são fundamentais para a sistematização das tarefas relacionadas aos processos desencadeados quando lemos e escrevemos. Na nossa

proposta, lançaremos mão de sete estratégias, a saber: a motivação, a planificação, a antecipação, a tempestade de ideias (*Brainstorm*), a modelação, a consolidação e o *feedback*.

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

No caso da motivação intrínseca, ela é algo natural. Quando a possuímos, mesmo nas situações mais adversas, encontramos a força necessária para obtermos sucesso naquilo que intentamos fazer. Por vezes, a situação adversa se configura um excelente desafio a ser superado. Por isso, muitas pessoas bem-sucedidas têm sempre uma história de superação a contar. São pessoas que mudaram seus destinos, por conta dessa capacidade de se automotivar, independentemente do quanto as probabilidades mostrem o contrário.

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

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

Em se tratando de escrita, temos os gêneros textuais, as exigências do tipo de texto a produzir, os fatores de textualidade a perseguir, sem contar as regras e normas propostas pelas gramáticas para o bem escrever. Embora pareça ultrapassado falar em cópia e ditado, ainda somos a favor dessas modelizações, pois os alunos têm, nessas estratégias, a garantia de uma forma de assimilação de estilos, de paragrafação, de regras ortográficas, de uma melhoria vocabular, dentre outros benefícios.

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

Aplicando a teoria: etapas a serem seguidas para o sucesso da escritura

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

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

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

Contudo, apenas leitura e discussão não são suficientes para a atividade de escrita, se o aluno não conta com material de consulta, a exemplo de bons dicionários e gramáticas. O desenvolvimento do hábito de utilizar esse tipo de material em muito resolveria as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no que concerne aos aspectos linguísticos, pragmáticos, gramaticais e textuais, visto que, com a ajuda de bons materiais de consulta, haveria uma melhor sistematização das anotações feitas no momento da revisão dos escritos, a fim de indicar em que aspectos os estudantes precisam melhorar.

A partir desses instrumentos/estratégias, o aluno poderá ampliar seu diagnóstico de problemas textuais, fazendo uma lista de suas dificuldades mais recorrentes, tornando-as objeto de *seu desafio*. Para tanto, ele precisa saber diagnosticar em que nível se encontra(m) sua(s) dificuldade(s): no nível *linguístico* (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação), no nível *textual* (ordenação dos parágrafos, fuga parcial do tema, nível argumentativo etc.).

Nessa etapa, o aluno deverá começar a sistematizar seus conhecimentos linguísticos e textuais, a fim de saber onde, como e por que ele comete determinados erros, para saná-los e, assim, melhorar sua

capacidade escritural. Entre outras ferramentas, ele deve estar sempre atento à necessidade de consultar um dicionário, para melhorar sua ortografia e ampliar seu léxico; uma gramática, para observar as regras e normas do bem escrever para, então, aprimorar sua capacidade linguística, conforme aventado anteriormente.

Além desses cuidados, o estudante também deve dispor de um rico material de consulta (pesquisas em internet, leitura de revistas, jornais etc.), para os momentos em que ele não dispuser nem de dicionário nem de gramática. A seguir, ele deve anotar suas dificuldades, ordenando-as por categorias, conforme visto anteriormente.

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

Conhecimento e desenvolvimento de estratégias de escrita

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

1 - No que concerne à leitura

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

2 - No que concerne à escrita

- a) No desenvolvimento do seu texto, você costuma (solicitar que o estudante escreva as etapas que ele segue ao produzir um texto)?
 - i) Para iniciar minha produção, normalmente eu...
 - ii) Para desenvolver minha produção, normalmente eu...
 - iii) Para finalizar minha produção, normalmente eu...

3 - No que concerne às estratégias, o professor deve utilizar as seguintes propostas para melhor sistematizar suas aulas:

a) Atividades de antecipação

- ♦ informar os objetivos das atividades;
- ♦ fornecer a informação de suporte;
- ♦ nomear e clarificar os conceitos a serem aprendidos;
- ♦ motivar os alunos, usando princípios relevantes;
- ♦ apresentar os resultados desejados.

b) Atividades de consolidação

- ♦ ajudar os alunos a escolherem a melhor estratégia de trabalho, personalizando-a, através de questões do tipo: “Quando é que podes utilizar isto?”;
- ♦ formular expectativas: “Espero que domines e uses esta estratégia até... (marcar prazo)”;
- ♦ verificar progressos: “O que faremos quando completares esta parte?”

c) Atividades de *Brainstorming*

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

d) Atividades de modelização

- ♦ exercer um natural prolongamento de perguntas do tipo: “Como é que...”, além de usar modelos para expressar o seu próprio processo de pensamento. Na sequência, explicitar e demonstrar o modelo várias vezes.

e) Atividades de *Feedback*

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

Objetivos das estratégias

As estratégias anteriores têm os seguintes objetivos: interpretar o enunciado da questão que lhe é proposta; estruturar a situação que lhe é apresentada; fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas; descobrir relações; desenvolver habilidades do raciocínio lógico e de argumentação, buscando questões como “o que acontecerá se...”, as quais ajudam a analisar um argumento e a reconhecer argumentos válidos (adaptado de Fernandes, 2005, e de Préfontaine e Fortier, 1997).

Análise e registro dos progressos

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

O estudante deve anotar cada problema detectado, considerando sua natureza: no sentido *macro* (forma, conteúdo, progressão etc.) ou no sentido *micro* (correção linguística, coesão, coerência etc.).

Publicação das produções (*feedback*)

Nossos aprendizes não escrevem por vários motivos, dentre os quais a falta de hábito, a falta de motivação e, principalmente, por falta de um *feedback*. Lembremos aqui as palavras de Geraldini (1980), que afirma que os alunos escrevem para um só interlocutor, em uma ação monológica da escola. Corroborando esse pensamento, acreditamos que é preciso dar sentido ao que é produzido nas escolas.

Escrever textos variados: algumas sugestões

Muitas vezes, nas aulas de redação, nós nos deparamos com um ensino reducionista, especialmente no tocante a tipologia textual. Em uma total falta de sinergia entre a macro-estrutura e a micro-estrutura textual, dá-se prioridade a determinada tipo de texto, que é trabalhado à exaustão em uma determinada série. Na quinta e sexta séries, normalmente se ensina a narração. Na sétima série, a descrição e, da oitava série ao terceiro ano do ensino médio, valoriza-se o texto dissertativo, sem demonstrar a importância que cada um desses tipos de texto tem na relação com os demais. É possível narrar sem descrever? Um cenário se delinea sem uma história, sem conflitos, sem aprendizagens, sem argumentação? Sem nos levar a uma reflexão?

Contudo, embora haja uma dedicação total a um tipo textual e suas características, não há o ensino efetivo de nenhum dos tipos de textos, pois, independentemente da tipologia textual, o aluno se depara com modelos de textos clássicos, que apresentam uma linguagem distante do seu universo. Apresentado o texto, segue-se uma leitura, sempre guiada pelas concepções do professor, que, normalmente, se baseia nas questões

propostas pelos manuais escolares a fim de fazer-lhe a “interpretação”. Quando há uma atividade de redação acerca do tema do texto lido, esta geralmente segue também o modelo do manual ou do mestre, que deve seguir à risca os *macetes* ditados pelos processos seletivos.

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

A escrita de um texto: resolução de problema

De acordo com Poissant (2005), existem três etapas para a resolução de um problema, que, embora aplicado à matemática, em muito pode contribuir para a compreensão do que se passa na mente de um estudante quando recebe a proposição de produzir um texto.

Se considerarmos ainda a abordagem da psicologia cognitiva, veremos que o desenvolvimento de um tema proposto em um texto é, nas palavras de Lisspector (1960), “[...] como construir um galinheiro de ripas no meio de um furacão”. Dada essa complexidade, sugerida tanto por Lisspector (1960) quanto pelos estudiosos da corrente teórica que dá suporte à nossa pesquisa¹, acreditamos que, ao utilizarmos a proposta de Poissant (2005), estaremos auxiliando nossos alunos a melhor sistematizarem seus conhecimentos ao se depararem com a tarefa da escrita. Assim, de acordo com esse pesquisador, um problema se organiza em torno de uma arrumação, uma indução e uma transformação.

A *arrumação* seria o momento da planificação da tarefa, quando buscamos compreender o tema proposto e pesquisamos no nosso “computador pessoal”, o cérebro e suas memórias, nossos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e das muitas leituras feitas, além da organização das ideias, desencadeadas por essas vivências, experiências, leituras etc., o que vai nos remeter ao tema proposto, subtemas, ideias concorrentes e divergentes, entre outras informações. Quando estamos nessa etapa, costumamos, também, tentar encontrar soluções para os problemas concernentes ao tema. Assim, a etapa da arrumação considera a *organização* e a *solução*.

No que tange à etapa da *indução*, busca-se a estrutura, as regras, a análise dos fatos circundantes, uma razão lógica para resolver ou

¹ Esse artigo é resultante de nossos estudos doutorais, realizados em Feira de Santana, com orientação de dois pesquisadores canadenses.

desencadear no leitor as inferências com base no seu conhecimento compartilhado de mundo.

Já na etapa da *transformação*, deseja-se a compreensão do leitor, fazendo-o repensar ou rever suas concepções, através da execução de tarefas do tipo sublinhar passagens do texto, questionar e discutir fatos, ideias, pensamentos etc. Por fim, ele deve desenvolver juízos de valor, por meio de uma avaliação do que leu/produziu/reproduziu.

Assim, com base nos estudos de Poissant (2005), podemos asseverar que, para se produzir um texto eficiente, é necessário conhecer bem a questão proposta (tema), através da pesquisa de ideias, passando-se ao estado objetivo, que nada mais é que a transformação do estado inicial, que se conceberia como o desenvolvimento do texto e, finalmente, o momento de se vencer os obstáculos, que seria a conclusão, quando se busca apresentar uma solução lógica para um estado problemático inicial.

Desse modo, buscar-se-ia compreender o tema, dominá-lo e transpor os entraves da atividade da escrita, por meio de uma releitura, uma revisão acurada e uma reescrita do texto, buscando sua progressão e, principalmente, sua coerência.

Considerações finais

Conforme constatado ao longo desse trabalho, o texto é a manifestação material de discursos, de processos linguísticos e mentais elaborados pelos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem da escrita. Os estudos, citados ao longo desse artigo, priorizam o sujeito planejador/articulador, integrado a outros sujeitos que construirão novos textos por intermédio de uma rede complexa de fatores cognitivo-discursivos, resultante das inúmeras relações entre os interactantes implicados no processo produtivo.

Logo, faz-se necessário que o estudante saiba que ele aprende mais eficazmente quando desenvolve atividades básicas de leitura e de escrita. Gostar de escrever e conhecer melhor a sua língua implica ler e escrever com mais frequência. Mas de nada adianta esse esforço sem o *feedback* necessário por parte do professor, que deve ler, comentar, apontar pontos fortes e dificuldades no texto do aluno da forma mais pontual possível.

Nesse contexto, a função do professor de produção textual é muito mais que ensinar regras gramaticais, pois a linguagem é um instrumento de interação humana, de natureza comunicativa, que promove a produção de efeitos de sentido diversos ao ser usada pelos falantes, em um contexto que respeita fatores de ordem cognitiva, dialógica e textual.

Se desejamos contribuir para o sucesso escolar dos nossos estu-

dantes, uma das finalidades da nossa intervenção, como professores, será a de tentar levar os alunos a desenvolverem competências diversas, por meio da explicitação clara da tarefa a ser cumprida por eles, considerando seus conhecimentos anteriores, para que a representação desses conhecimentos possam ser considerados na construção de seus saberes.

Referências bibliográficas

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

FORTIER, Gilles. *Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage*. In: BOYER, Dionne et Raymond (dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Éditions Logiques, 1997. p. 175-192.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de texto. In: GERALDI, J. W. et al. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1980. p. 17-24. vol. 1.

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

_____; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (orgs.). *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980, p. 31-50. _____. A cognitive process theory of writing. *Composition and Communication*, 32, 1981, p. 365-387.

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

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

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

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

PREFONTAINE, Clémence. *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Éditions Logiques, 1998.

SCARDAMALIA, Marlene e BEREITER, Carl. Written composition. In M. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.

Resumo

A produção escrita pode ser comparada a uma resolução de problemas, visto que, quando lemos e escrevemos, estamos exercitando nossa apreensão do mundo e, conseqüentemente, ampliando nossa capacidade de armazenar e recriar informações. Assim, para melhor entender a tarefa da escrita, apoiamos-nos nos postulados propostos por diferentes correntes teóricas, a saber, a psicologia cognitiva, a didática da escrita e a linguística textual, pois estas visam, dentre outros objetivos, desvendar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas, os processos e as estratégias de escrita, assim como conhecer as relações existentes entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção textual. Nesse contexto, o presente artigo sugere, a partir dos postulados das correntes teóricas supracitadas e da nossa prática docente, uma proposta de melhoria do trabalho do professor e, conseqüentemente, da qualidade dos textos dos nossos alunos.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de escrita; processos; estratégias.

Abstract

The written production can be compared to a resolution of problems, since, when we read and we write, we are exercising our understanding of the world and, consequently, extending our capacity to store and to recreate information. Thus, better to understand the task of the writing, we support in them in the postulates considered for different theoretical currents, namely, cognitive psychology, the didactics of the writing and the textual linguistics, therefore these aim at, amongst others objectives, to uncover the mental mechanisms of the subject, the stages, the processes and the strategies of writing, as well as knowing the existing relations between the diverse variable that interfere with the process of textual production. In this context, the present article suggests, from postulates of above-mentioned theoretical currents and

our teaching practice, a proposal for improving the teachers' tasks and, consequently, the quality of the texts of our students.

Keywords: teach-learning of writing; processes; strategies.