

Escrever para aprender: proposta de dispositivo pedagógico para o ensino fundamental – anos finais

Writing to Learn: Pedagogical Device Proposal for the Elementary School – Final Years

Clemilton Lopes Pinheiro*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte / Brasil

clemilton.pinheiro@ufrn.br

<http://orcid.org/0000-0003-4285-9932>

Karine Alves David**

**Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), Fortaleza, Ceará / Brasil

karinedavid33@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2493-1427>

RESUMO: Este trabalho considera as dificuldades de aprendizagem no contexto específico do ensino fundamental – ano finais (6º ao 9º ano), sobretudo no ensino público, decorrentes da nova organização social e didática, da relação com professores especialistas e de novos deveres demandados próprios desse período, quando comparadas com os anos iniciais. Como uma forma de mediação dessas dificuldades, propomos o dispositivo *Escrever para Aprender* cujo propósito é explorar sistematicamente a função epistêmica da escrita. A ideia é a de que o dispositivo seja integrado como componente curricular à parte diversificada do mapa curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; ensino; escrita.

ABSTRACT: This paper considers the learning difficulties in the specific context of the elementary school – final years (6th to 9th grade), especially in public schools. These difficulties result from the new social and didactic organization, the relationship with expert teachers, and new homework's demanded, typical of this period when compared to early years. To mediate these difficulties, we propose the *Writing to Learn* device whose purpose is to systematically explore the epistemic function of writing. The device would be integrated as a curricular component to the diversified part of the grade curriculum.

KEYWORDS: Learnig; Teaching; Writing.



1 Introdução

Este trabalho se situa no contexto das discussões sobre o ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano). Consideramos, por exemplo, entre outras questões de natureza pedagógica e política, as dificuldades apontadas por Davis *et al.* (2012, p. 103) relativas a problemas de aprendizagem próprios dessa fase, quando comparadas com os anos iniciais. a) “Os alunos vivenciam experiências novas no cotidiano da escola: aumento do número de docentes, interação com professores especialistas, com níveis de exigência distintos, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática da aula”. b) “Parece que as rupturas (fragmentações) observadas se passam, notadamente, na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si”. c) “Os deveres de casa, por exemplo, não são mais para o dia seguinte: devem ser entregues em intervalos variados, que demandam maior atenção e organização” (Davis *et al.*, 2012, p. 104-105).

Nesse contexto, consideramos que os problemas de aprendizagem decorrentes dessas dificuldades podem ser mediados com o trabalho sistemático com a escritura¹ não compositiva (escritura-para-aprender) já que permite ao(às) estudantes assumirem autonomia para lidar com o conhecimento próprio dos diferentes componentes curriculares. A ideia é explorar a competência multifuncional da escritura, a qual permite que o(a) aluno(a) não só domine as técnicas de composição de diversos gêneros de texto, mas também desenvolva capacidades de escrita de carácter não compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho escolar.

O desempenho escolar com êxito do(a)s estudantes depende, é claro, de muitos fatores. As práticas de comunicação, predominantemente escritas, estão entre esses fatores, pois são ferramentas privilegiadas de aprendizagem. Nosso objetivo, neste trabalho, é, portanto, apresentar a proposta de um dispositivo de ensino cujo propósito é explorar sistematicamente a função epistêmica (organizar, transformar, reconstruir, aprofundar e aprender conhecimento) da escritura no processo de ensino-aprendizagem.

O dispositivo, que denominamos *Escrever para Aprender*, foi desenhado a partir de atividades de escritura que exploraram o conteúdo, circunstanciado nos gêneros discursivos, dos componentes Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia com aluno(a)s do 6º, 7º e 8º anos de uma escola pública municipal brasileira. Essas atividades foram aplicadas, no decorrer de um ano, por uma das autoras do trabalho, em suas próprias aulas de Língua Portuguesa. A execução dessas atividades, com base nas quais se obteve um diagnóstico sobre a função epistêmica da escritura, e a pesquisa bibliográfica permitiram a concepção e o desenho do dispositivo. A expectativa é a de que esse dispositivo possa servir como um modelo de referência para a implementação de um componente curricular na escola, próprio para explorar a escritura com finalidades de aprendizado.

¹ Em português, não se costuma usar o termo “escritura”, mas optamos por usá-lo, neste trabalho, para marcar a diferença entre escrita como meio, ou seja, processo de produção textual que envolve formas materiais de constituição gráfica, e escritura como competência complexa e multidimensional.

2 A abordagem *Escritura através do Currículo* e a função epistêmica da escritura

Segundo Calkins (1989), a escritura nos componentes curriculares escolares ocorre comumente nas tomadas de notas, na cópia do quadro, em respostas curtas, na composição de resumos, e é usada para fins de provas (para avaliar o que o(a) aluno(a) aprendeu). A autora defende, portanto, que essa escritura deve ser levada a sério para que o(a)s estudantes “vejam-na como um veículo importante para o aprendizado” (Calkins, 1989, p. 297).

Bazerman (2016) é outro pensador que põe em relevo a relação entre a escritura e os currículos, seja na escola seja na universidade. Para o autor, através da escritura, o(a)s estudantes demonstram o que sabem e compreendem e se aparelham do marco conceitual das disciplinas, independentemente de qual seja (Biologia, Ciências Humanas ou Engenharia e Arquitetura). A escritura está presente nas provas, em grandes trabalhos ou em pequenas tarefas que não recebem nota.

Através da escritura o(a)s estudantes demonstram o que deixaram de aprender e o que deve ser enfatizado nas aulas. Ao preparar uma aula, por outro lado, o(a)s professore(a)s, através da escritura, organizam os conceitos, as informações e propõem procedimentos para que sejam acessíveis ao(a)s estudantes. Através das ideias formuladas pelo(a)s professore(a)s, através da escritura, o(a)s estudantes aprendem a representar o conhecimento de um campo, a pensar de forma disciplinar e observar o mundo com base nas categorias desse campo. Quando se aprende a escrever no marco de uma dada área, se aprende a expressar um tipo de pensamento próprio, assim como a identificar e representar dados e construir argumentos e evidências relevantes próprios dessa área. Com base nesse raciocínio, Bazerman (2016) defende a tese de que a escritura permite que o(a)s estudantes sejam aprendizes ativo(a)s.

Essa perspectiva, segundo a qual se aprende por meio da escritura e se pode avançar no conhecimento escolar/acadêmico, se consolida como uma abordagem disciplinar denominada *Escritura através do Currículo* (do inglês *Writing Across the Curriculum* – WAC), que surgiu no quadro da pesquisa em didática da escritura na França, no Reino Unido e nos Estados Unidos, no final da década de 1960. Segundo Bazerman *et al.* (2016, p. 53), “o *Movimento Escritura através do Currículo*, como qualquer programa acadêmico, surge de uma combinação de forças e eventos institucionais e sociais”². Segundo Ramage (2018, p. 215), “é um movimento pedagógico que tem como central a ideia de que o(a)s aluno(a)s retêm melhor o conhecimento quando estão envolvido(a)s em atividades de escritura”.

Entende-se, portanto, que a escritura não deve ser objeto de estudo apenas nas aulas de língua, como assinala Russel (2012, p. 23):

“Escrever para aprender” significa que o(a)s estudantes não apenas aprendem a escrever, mas também escrevem para aprender. Esse conceito foi discutido e teorizado no quadro da pesquisa didática francesa, na América do Norte e no Reino Unido, onde o conceito encontrou sua origem nos trabalhos de James Britton e seus colegas. De fato, ele forneceu uma melhor justificativa do recurso à escritura como ferramenta de aprendizagem e não mais

² Um resumo dessas forças é feito por Bazerman *et al.* (2016). Os autores e as autoras apresentam as raízes estadunidenses até os anos de 1970, a influência das reformas educacionais britânicas nas décadas de 1960 e 1970, os primeiros programas institucionais e os desenvolvimentos mais recentes.

apenas como ferramenta de avaliação da aprendizagem. A escritura tornou-se um meio de formar conceitos e métodos reativos a uma dada disciplina além de selecionar os estudantes.

Ainda segundo Russel (2012), pesquisas desenvolvidas com vinte e três mil estudantes em oitenta e duas universidades mostram que a escritura contribui significativamente para a aprendizagem. O autor destaca algumas conclusões a que chegaram essas pesquisas.

Quando as instituições oferecem aos(as) estudantes atividades intensivas de escritura, que requerem um desafio intelectual, o(a)s estudantes se engajam em atividades de aprendizagem mais profundas como a análise, a síntese, a integração de ideias provenientes de fontes diversas, e apreendem melhor o conteúdo dos cursos, ao mesmo tempo fora e dentro da sala de aula. Além disso, o(a)s estudantes cujo(a)s professore(a)s oferecem projetos com essas mesmas características apresentam um desenvolvimento e uma aprendizagem mais significativa em termos pessoais, sociais, práticos e acadêmicos. (Russel, 2012, p. 23-24)

Essa concepção de escritura como ferramenta de aprendizagem encontra fundamento em estudos que consideram a escritura como um fator de desenvolvimento cognitivo, ou seja, como elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal. Isso é possível porque a escritura pode facilitar a reflexão sobre as ideias, que, ao serem postas no papel, ou numa tela de computador, se tornam concretas e permanentes. Por outro lado, a escritura ocorre, na maioria dos casos, na ausência do real, o que conseqüentemente cria a necessidade de maior explicitação das ideias. Olson (1995), por exemplo, defende a tese segundo a qual o ato de escrever capacita a pessoa e incentiva escritore(a)s e leitor(a)s a dizer e pensar sobre as coisas e dizê-las de forma diferente de como se diz pela fala.

A questão também pode ser compreendida à luz de modelos do processo de escritura como o de Hayes e Flower (1980). Segundo esse modelo, o ato de escritura constitui uma tarefa de resolução de problemas cujos componentes essenciais são o planejamento, a redação e a revisão. No âmbito de qualquer um desses componentes, emerge um conjunto de tarefas favorecedoras da aprendizagem. O planejamento pressupõe a mobilização dos conhecimentos, a sua ativação na memória do(a) escrevente, a seleção e organização das ideias em função dos objetivos e do(a) destinatário(a) do texto. A redação implica a transformação de uma representação mental da realidade em linguagem verbal, o que exige um alto grau de explicitação e organização das ideias. Passa-se do nível do discurso interior, que tem uma sintaxe própria, às vezes, mesmo que aparentemente, desconexa e incompleta, para um nível de maior dependência estrutural, que exige não só a capacidade de relacionar diferentes ideias num plano mental, mas também o uso adequado dos mecanismos linguísticos que permitem a sua adequada expressão de forma sequencial. A revisão, finalmente, requer do(a) escrevente o ato de distanciamento do texto para poder refletir sobre ele e avaliá-lo à luz de diferentes parâmetros.

Segundo Bazerman (2009), o princípio de que a escritura serve de ferramenta para a aprendizagem tem um grande aporte cognitivista. O autor lembra que muitas pessoas já tiveram, ao escrever, a experiência de chegar a uma nova perspectiva, de ver coisas diferentes, depois de ter escrito um artigo, um relatório ou quaisquer outros textos que as fizeram compreender fatos ou ideias também de maneiras diferentes. Quando as pessoas saem de um evento de escritura, elas adquirem novos pensamentos e desenvolvem novas perspectivas de solução de problemas que não havia antes. Isso acontece, porque, quando as pessoas assu-

mem a tarefa de escrever um texto específico, a sua atenção fica focada até o momento em que o problema a ser discutido pareça resolvido.

Bazerman (2009) retoma alguns trabalhos já desenvolvidos sobre o tema para mostrar que, realmente, o componente cognitivo mobilizado pela escritura exerce um forte impacto no processo de aprendizagem. No entanto, para o autor, muitos desses trabalhos apontam para a possibilidade de que a tarefa cognitiva e as práticas associadas à produção de gêneros estão também relacionadas com o seu potencial da escritura para apoiar diferentes formas de aprendizagem. O autor, então, a partir das ideias de Vygostsky (1986), considera o gênero como ferramenta de cognição, e defende a tese de que o gênero pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento.

Para Bazerman (2009), a forte heterogeneidade e diferenças dos gêneros fornecem os espaços comunicativos nos quais as práticas cognitivas de domínios especializados podem ser apreendidas. Os gêneros indexam a identificação e a visualização de material pertinente, experiências e dados e formas de raciocínio. Os gêneros apresentam possibilidades subjetivas a serem tomadas e as relações entre vários textos de um mesmo domínio. Nesse sentido, em um contexto ou entre contextos, eles, sempre em sistema ou em redes, oferecem um trampolim educacional para que uma pessoa passe de uma acumulação quantitativa de dados, fatos, informações, conceitos dispersos, desordenados a uma transformação qualitativa. A inserção do(a) aprendiz nos gêneros lhe permite internalizá-los e, em seguida, integrá-los e transformá-los em outros sistemas funcionais cognitivos pré-existentes.

Sob essa perspectiva, o trabalho com a escritura com vista à construção de conhecimento deveria acompanhar o(a) aluno(a) ao longo de toda a escolaridade e integrar todas as disciplinas do currículo, uma vez que a apropriação de conhecimentos de uma dada disciplina passa pela compreensão de textos. O(a) aluno(a) cruza as informações dos textos com o que já sabe sobre o tema e constrói novos textos, ou seja, constrói conhecimento.

A esse tipo de escritura Catel (2001) chama de “escritura da expressão” ou “escritura informal”. Para a autora, “a escritura da expressão é uma escritura de investigação utilizada como instrumento a serviço da produção de explicações; ela permite ao(à) estudante explorar seu pensamento pessoal e esclarecê-lo, materializando ‘no papel’ as relações entre seus conhecimentos” (2001, p. 20). Como esse tipo de escritura permite ao(à)s estudantes explicar de forma mais clara os conceitos, os conteúdos das disciplinas fazem mais sentido e são mais facilmente memorizados e aplicados. “A escritura da expressão é, então, uma escritura para compreender e aprender” (Catel, 2001, p. 20).

À medida que a ideia de escrever para aprender se expande, o(a)s pesquisadore(a)s começam a pensar com mais propriedade sobre o papel efetivo da escritura na aprendizagem conceptual do(a)s aluno(a)s, no sentido de se equacionar quais textos podem melhor favorecer a aprendizagem e de se verificar o momento e a maneira ideal de se iniciar o trabalho com a escritura para a construção de conhecimentos. Outros estudos procuram analisar os impactos de intervenções específicas no ensino superior de trabalhos de intervenções em torno do conceito de escrever para aprender no ensino superior. “Os estudos de intervenção no nível superior parecem ser mais etnográficos, frequentemente por períodos prolongados, em lugar de estudos qualitativos que abordem as mudanças nos resultados obtidos a partir da intervenção” (Bazerman *et al.* 2016, p. 106). Bazerman *et al.* (2016) e Catel (2001) apresentam um significativo levantamento de alguns trabalhos nessa linha desenvolvidos especificamente nos Estados Unidos, no Canadá e em países europeus³.

³ A lista desses trabalhos é extensa. Remetemos o(a) leitor(a) interessado(a) às fontes aqui referidas.

No nível da escola básica, alguns trabalhos semelhantes também têm sido desenvolvidos. Bazerman *et al.* (2016) também trazem um levantamento de alguns desses trabalhos, todos realizados por pesquisado-re(a)s estrangeiro(a)s. Para além desse levantamento, destacamos a experiência de Navarro e Chion (2013), especificamente, com o ensino secundário, na Argentina. O autor e a autora aplicaram uma proposta de ensino de escrita articulado às disciplinas e mostraram que o(a)s estudantes que participaram de uma série de experiências nas aulas de História, Biologia e Física apresentaram melhoras no aprendizado e na apropriação das convenções retóricas dessas disciplinas.

O tema escrita-para-aprender não parece estar ainda legitimado no discurso pedagógico oficial brasileiro para o ensino básico, pelo menos se considerarmos a presença dessa designação nos textos programáticos. Não há alusão a esse enfoque, por exemplo, na etapa da Educação Fundamental, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficializado pelo MEC. Segundo a BNCC (Brasil: 2018, p. 136),

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato do(a)s estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelo(a)s jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Com base nessa diretriz, é previsto como uma das práticas de linguagem o campo das práticas de estudo e pesquisa que trata de “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (Brasil, 2018, p. 150). Embora a prática de estudo e pesquisa esteja no alcance da BNCC, o foco ainda é a escrita compositiva, ou seja, o aprender a escrever/ler, pelo menos em Língua Portuguesa.

3 O dispositivo *Escrever para Aprender*

3.1. Objetivos e natureza

O dispositivo *Escrever para Aprender* se fundamenta teórica e metodologicamente no enfoque *Escrita através do currículo*, que defende a ideia de que o(a)s aluno(a)s retêm melhor o conhecimento quando estão envolvido(a)s em atividades de escrita. Essa ideia se sustenta na concepção de escrita como “uma competência complexa e multidimensional, vinculada aos saberes disciplinares, e objeto necessário e privilegiado de ensino e aprendizagem” (Navarro; Chion, 2013, p. 55).

Com base nessa concepção de escrita e na ideia central desse enfoque, o objetivo central do dispositivo é explorar sistematicamente a função epistêmica da escrita em um componente curricular complementar ao programa das disciplinas escolares. De forma específica, o dispositivo *Escrever para Aprender* compreende os seguintes objetivos:

- a. Exercitar no(a)s aluno(a)s competências comunicativas escritas a partir dos conteúdos e das práticas epistêmicas dos componentes do currículo escolar;
- b. Desenvolver no(a)s aluno(a)s habilidades de escrita a partir da resolução de necessidades

- concretas surgidas nos componentes do currículo escolar;
- c. Promover um contexto de ensino para articular bidirecionalmente as habilidades de escrita com as habilidades requeridas pelos componentes do currículo escolar;
 - d. Criar condições para melhorar o desempenho escolar do(a)s aluno(a)s.

Considerando esses objetivos, o dispositivo *Escrever para Aprender* pode, portanto, ser entendido como um componente que pode integrar a parte diversificada do mapa curricular do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), como atividade complementar. Nesse sentido, pode-se pensar que se trata de um reforço para os componentes previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que se praticam habilidades de escrita ou como um componente de Produção Textual que explora temas próprios de outros componentes como Matemática, Ciências, Geografia. No entanto, não se trata de uma coisa nem de outra, mas, exatamente, de um novo componente, que, embora combine temas e propósitos de outros, tem sua própria natureza: ajudar o(a)s aluno(a)s a melhorarem sua escrita e desenvolverem as competências requeridas pelos componentes escolares⁴.

3.2. Inserção no currículo escolar

O dispositivo *Escrever para Aprender* fica a cargo de um(a) docente de Português, preferencialmente especialista em Escrita, o qual deve propor um plano global de estudo, planejar e executar as atividades de escrita, de forma colaborativa com o(a)s docentes dos demais componentes da BNCC. Esse(a)s docentes definem os aspectos da atividade, como o tema, que pode ser proposto com base, por exemplo, nas dificuldades do(a)s aluno(a)s, identificadas durante as aulas, o gênero discursivo (com base no programa de Português ou com base no rol de gêneros discursivos que circulam no contexto dos programas de outros componentes curriculares), as leituras complementares, e discutem o andamento e avaliam a execução de cada fase da atividade.

O(a)s docentes precisam também negociar a avaliação, pois em se tratando de um componente do mapa curricular, o(a)s aluno(a)s precisam ser igualmente avaliados(a)s. Uma nota ou conceito deve ser atribuído a cada aluno(a), no final de cada atividade, que pode ser somada às notas/conceitos da avaliação bimestral dos demais componentes.

O plano global deve prever um encontro semanal de duas horas-aulas, dentro do horário curricular regular, deve eleger uma turma, o(s) componente(s) e os temas. Para uma mesma turma, se eleger um componente e um tema e se organiza uma atividade de escrita. Os componentes podem ser rotativos para que o(a)s aluno(a)s vivenciem atividades de todos os componentes da BNCC. Tomemos o exemplo de uma turma. No início do ano letivo, o(a) docente de escrita e o(a)s dos componentes da BNCC se reúnem, elegem um tema para cada componente e propõem um cronograma (O Plano 1 é um exemplo de como pode ser feito esse cronograma para uma turma de 6º ano). Dessa maneira, o(a)s aluno(a)s trabalham, durante um período, um conteúdo, seu marco conceitual e as necessidades comunicativas de um componente que estão efetivamente cursando.

⁴ É possível pensar também essa proposta como uma prática que atravessa os trabalhos dos diferentes componentes curriculares. No entanto, entendemos que isso requer outro encaminhamento, diferente do que propomos, neste trabalho.

De forma alternativa, as turmas e os componentes podem ser escolhidos com base em necessidades específicas, e o plano pode prevê diferentes temas de um mesmo componente, dependendo, por exemplo, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo(a)s o(a)s aluno(a)s. O(a)s docentes podem identificar uma dificuldade de uma determinada turma, o mesmo 6º ano, por exemplo, com temas específicos de um componente, Matemática, por exemplo, e propõem um cronograma a partir desses temas (O Plano 2 é um exemplo de como pode ser feito esse cronograma). Dessa maneira, o(a)s aluno(a)s trabalham especificamente conteúdos, marcos conceituais e necessidades comunicativas de um dado componente no qual possam existir dificuldades de aprendizagem, em um determinado período.

Plano 1

Plano Global Movimento Escrever para Aprender – 6º ano				
Componente	Tema	Período		Docentes
		Início	Término	
Ciências	Misturas e soluções			
Matemática	Fração			
Geografia	Impactos ambientais			
História	Origem e evolução do ser humano			

Plano 2

Plano Global <i>Movimento Escrever para Aprender</i> – 6º ano - Matemática			
Tema	Período		Docentes
	Início	Término	
Operações com números naturais			
Operações com números racionais			

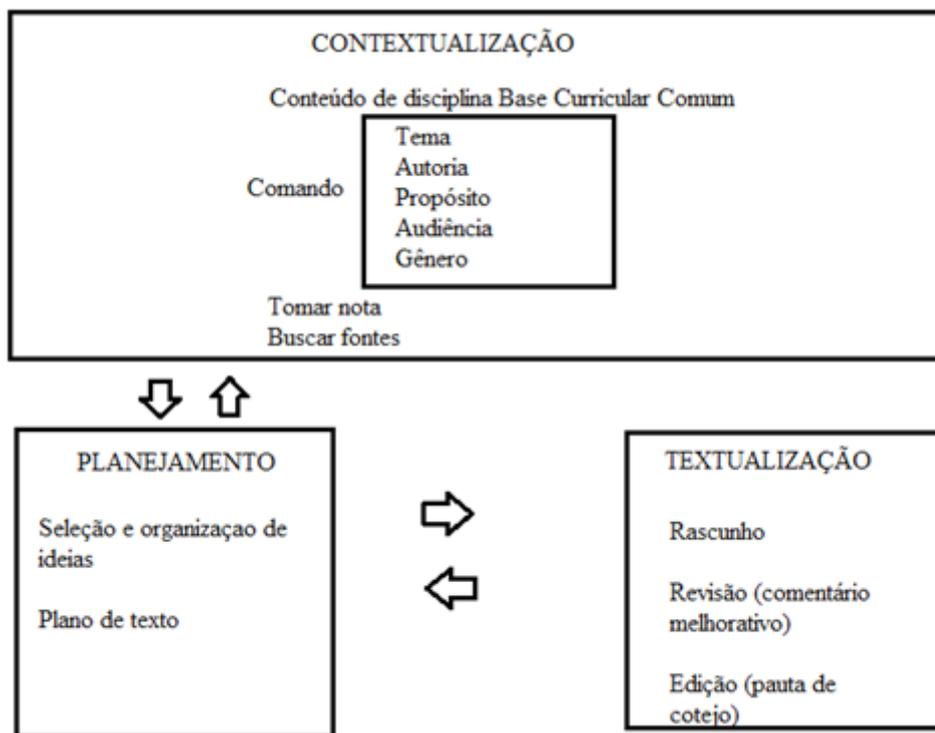
Essa natureza flexível do dispositivo permite que ele possa ser incorporado ao Projeto Pedagógico da escola de forma que alcance todo(a)s o(a)s aluno(a)s ou apenas um grupo com necessidades específicas de aprendizagem. Além disso, permite a participação apenas de docentes interessado(a)s e pode despertar a curiosidade e interesse do(a)s que não participam.

3.3. Módulos do dispositivo

As atividades de escritura são planejadas na forma de um conjunto de módulos (ou fases) de ensino. Inspirados na descrição do processo de escritura proposto por Hayes e Flower (1980), propomos um

esquema para o dispositivo *Escrever para Aprender* composto por três módulos: contextualização, planejamento ou ensaio, textualização (rascunho, revisão e edição). A figura 01 apresenta uma sistematização desses módulos e dos aspectos que compõem cada um.

Figura 01 – Resumo dispositivo Escrever para Aprender



Fonte: Elaborado pelos autores

As atividades podem ser executadas individualmente ou em díades, conforme a realidade de cada turma e a percepção de cada docente.

a) Contextualização

A contextualização é um módulo que guarda semelhança com os conceitos de “contexto pragmático da tarefa” (*task environment*) e “memória de longo prazo” (*writer’s long-term memory*), cunhados por Hayes e Flower (1980) na proposta do modelo de descrição dos processos envolvidos na produção escrita. Trata-se de uma etapa de orientação da tarefa em que se exploram os parâmetros do comando da atividade como tema, propósito e destinatário do texto a ser produzido.

É relevante, nessa orientação, o foco no tema. Para isso deve ser bem explorado o conhecimento do(a)s aluno(a)s sobre o conteúdo do componente através da recuperação/retomada de informações que já possuem e da produção de informações novas. O(a) docente do componente da BNCC tem papel fundamental nesse módulo, pois ele/ela vai conduzir a tarefa para os aspectos prioritários do conteúdo ou para os

conteúdos que oferecem mais dificuldades para o(a)s aluno(a)s. Os conteúdos podem ser propostos também com base nos campos/eixos, nos conteúdos e nas expectativas de aprendizagem delineados nos documentos norteadores da educação (Projeto Pedagógico, Parâmetros Curriculares de Município/Estado).

O procedimento básico para essa fase é a discussão oral em que docentes e aluno(a)s vivenciem um processo de cooperação. Dois procedimentos mais específicos podem ser usados, nesse módulo, para colaborar com o processamento e o armazenamento de informações: tomar notas e buscar fontes.

As anotações são explicações, esclarecimentos com comentários, apontamentos em relação a um evento (um livro, um artigo, uma aula, uma palestra) que servem para reter aspectos essenciais desse evento. Segundo Moraes e Cavalcanti (2016, p. 13), no contexto escolar, quando um(a) aluno(a) faz anotações, ele/ela “seleciona a informação que registra ou a registra de um determinado modo tendo em vista sua compreensão (ou a falta dela) do que é exposto pelo(a) professor(a), bem como seus objetivos quanto à própria aprendizagem e à própria anotação”. Tomar notas constitui, nessa fase, um instrumento através do qual o(a)s aluno(a)s exploram o conteúdo da discussão e começam a desenvolver autonomia de pensamento. Portanto, o(a)s aluno(a)s devem ser estimulado(a)s a tomarem nota durante as discussões.

Buscar fontes é um procedimento que também deve ser estimulado no módulo *contextualização*. O(a)s docentes explicam como realizar buscas de fontes em um componente e como determinar se uma fonte é adequada e pertinente. Através desse exercício, o(a)s aluno(a)s, primeiramente, começam a entender o papel da autoria e da responsabilidade sobre o que é dito no campo do letramento científico e a diferença entre o conhecimento científico e o que se diz nas redes sociais, por exemplo. Para ser confiável do ponto de vista do uso científico, uma informação deve apresentar fonte autoral impressa de modo que possa ser verificada e citada (Navarro, 2020). A discussão e a sistematização (através de tomadas de notas, por exemplo) dos resultados da busca de fontes, sobre os aspectos mais recorrentes de um tema, sobre o que faltou buscar podem orientar a organização e a compreensão do conteúdo assim como empoderar o(a)s aluno(a)s nesse papel (Navarro, 2020).

O ponto de partida para a discussão é o comando, elaborado previamente pelo(a)s docentes envolvido(a)s, que justifique, descreva a atividade e aponte, de forma detalhada, os passos para executá-la. Segundo Navarro (2020, p. 5), o tempo dedicado à elaboração de um bom comando resulta, “em geral, em uma experiência de aprendizagem mais transparente, grata, honesta e produtiva”. O quadro 01 apresenta uma sugestão das dimensões do comando que podem orientar de forma eficiente a execução da atividade.

Quadro 01 – Dimensões do comando

O quê? Identificação do tema/conteúdo
Quem? Estabelecimento da autoria e da tomada de posição enunciativa
Para quem? Definição da audiência/destinatário
Onde? Definição do espaço enunciativo
Quando? Definição do tempo enunciativo
Por quê? Estabelecimento de problemática, causa ou razão
Para quê? Estabelecimento de objetivos
Como? Estabelecimento da forma de dizer dada pela identificação do gênero discursivo

Fonte: Elaborado pelos autores

Como exemplo, apresentamos um comando de uma atividade para Ciências (Quadro 02) e mostramos como essas dimensões podem ser contempladas (Quadro 03).

Quadro 02 – Comando da atividade para Ciências

Uma pesquisadora da universidade desenvolve um trabalho sobre o conhecimento do(a)s estudantes do 6º ano. Ela quer saber o que esse(a)s estudantes conhecem e o que aprendem sobre a água nas aulas de Ciências. Vamos colaborar com a nossa colega pesquisadora? Escreva um breve relato sobre as aulas de Ciências em que a professora falou sobre a água (tipos de água, constituição química da água, propriedades físico-químicas da água). Diga o que você já sabia sobre esse assunto e o que descobriu de novo. Vamos fazer, primeiramente, um plano para o relato, escrever um rascunho do texto, revisar e depois editar. Por fim, enviaremos o relato para a pesquisadora por e-mail.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 03 – Dimensões do comando da atividade para Ciências

O quê? A água: (tipos de água, constituição química da água, propriedades físico-químicas da água)
Quem? Aluno(a) do 6º ano
Para quem? Pesquisadora
Onde? Entorno escola-universidade
Quando? Tempo atual
Por quê? Sistematizar um saber adquirido
Para quê? Atender a uma solicitação de uma pesquisadora
Como? Relato

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre as dimensões do comando, convém destacar a importância do gênero discursivo. Sem ter, necessariamente, que passar pela ampla discussão teórica que existe em torno desse conceito, para efeito do dispositivo do *Escrever para Aprender*, o gênero discursivo é concebido como uma resposta prototípica para as interações sociais e, nesse sentido, corresponde a uma ação social que assume uma forma discursiva também prototípica em termos de características comunicativas, estrutura composicional e traços linguísticos (Bazerman; Prior, 2005; Bakhtin, 1997).

O conhecimento e a exploração das diversas práticas de linguagem presentes nos diferentes campos da atividade humana é uma competência específica de linguagens para o ensino fundamental, conforme a BNCC. Nesse sentido, os programas de ensino e os livros didáticos exploram os gêneros discursivos vinculados às ações e práticas sociais do universo do(s) aluno(s). Esses gêneros podem ser tomados como sugestão inicial para a elaboração do comando. Além disso, pode-se realizar um levantamento de gêneros que circulem nos componentes e incorporá-los nas atividades, além, é claro, dos gêneros previstos no programa de Língua Portuguesa. O quadro 04 traz um breve exemplo de um levantamento possível.

Quadro 04 – Gêneros discursivos que circulam nos componentes do ensino fundamental – anos finais

Componente	Gênero discursivo
Ciências	- Verbete de enciclopédia - Relato de experiência em laboratório - Entrevista com especialista
Matemática	- Problema matemático - Instrução de solução de problema matemático
Geografia	- Regulamento para utilização de espaço público - Roteiro turístico
História	- Artigo de opinião - Reportagem - Relato

Fonte: Elaborado pelos autores.

No final do módulo de contextualização, espera-se que o(a)s aluno(a)s tenham produzido conhecimentos sobre o tema/conteúdo, tenham estabelecido as condições de escritura e estejam aptos para os módulos seguintes: planejamento e textualização. Esse módulo pode ser executado em um único encontro (2 horas-aula) ou mais de um, conforme a necessidade, a ser avaliada pelo(a) docente.

b) Planejamento

Segundo o modelo de Hayes e Flower (1980), o processo de escritura implica um planejamento. Planejar a escritura significa gerar ideias, realizar uma triagem e estruturar essas ideias em funções de um objetivo, esboçando padrões e mapeando linhas possíveis de desenvolvimento do texto. Espera-se, nesse sentido, que o planejamento possa desenvolver no(a)s aluno(a)s a habilidade de recuperar as ideias e informações discutidas no módulo de contextualização e propor um plano de texto, entendido como uma prática discursiva autoendereçada especificamente dedicada à produção escrita, algo a que pode ser atribuído o status de gênero genético (Lima; Pinheiro, 2021).

É possível que o(a)s aluno(a)s não apresentem o mesmo nível de conhecimento sobre o funcionamento desse “gênero”. Assim, convém, ao menos nas primeiras atividades com uma turma, fazer uma breve exposição sobre a organização e funcionamento de um plano de texto e repetir sempre que necessário: as características mais importantes e obrigatórias e as acessórias e optativas, por exemplo. Um procedimento possível é propor o exercício de identificação do plano de um dos textos estudados na contextualização. Tomemos o exemplo a seguir (Figura 02) de um texto extraído de um livro de Ciências do 6º ano.

Figura 02 – Texto de livro didático sobre célula

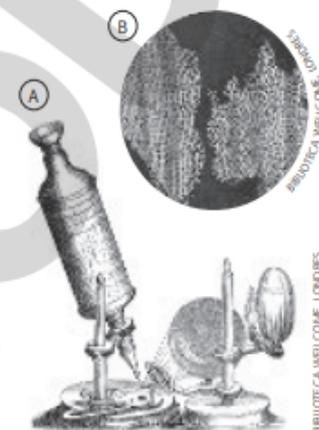
2 Célula: a unidade que compõe a diversidade

Em 1665, o cientista inglês Robert Hooke (1635-1703) examinou um pedaço de cortiça com um microscópio que ele mesmo construiu e fez uma importante descoberta: a cortiça apresenta minúsculos buracos vazios, chamados por Hooke de **células**. A cortiça é uma parte morta de uma planta, e o que Hooke viu, na verdade, foram os espaços vazios, nos quais anteriormente havia células vivas.

Muitos anos depois, em 1838 e 1839, os cientistas alemães Matthias Schleiden (1804-1881) e Theodor Schwann (1810-1882), com base em muitas evidências obtidas em estudos com o microscópio, propuseram que todas as plantas e animais são formados por células. Essa afirmação ficou conhecida como **Teoria Celular**.

Todas as células são pequenas estruturas vivas que têm uma organização interna, na qual cada parte é responsável por uma determinada atividade.

Há seres cujos organismos são formados por apenas uma célula (**unicelulares**), como as bactérias e os protozoários. Outros organismos são formados por muitas células (**pluricelulares**), como os animais e as plantas. O organismo humano tem mais de uma centena de trilhão (100.000.000.000.000) de células. Trabalhando em conjunto, elas mantêm o organismo vivo.

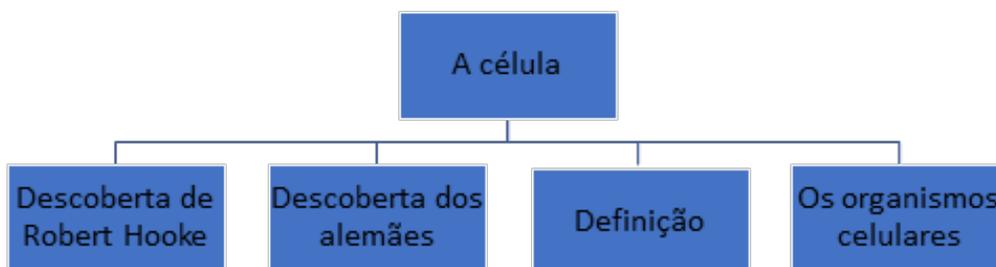


Desenhos feitos por Hooke, mostrando, em **A**, seu microscópio e, em **B**, células de cortiça vistas com o auxílio desse aparelho.

Fonte: CANTO, E. L. do. *Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano: manual do professor/* Eduardo Leite do Canto, Laura Celloto Canto. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 59. Disponível em: cienciasnaturais6.pdf (moderna.com.br). Acesso em: 06 dez. 2022.

O plano do texto compreende quatro partes em que são apresentados aspectos do assunto (a célula). A primeira parte, que corresponde ao primeiro parágrafo (do início do texto até “nos quais anteriormente havia células vivas”), aborda uma descoberta (a de Robert Hooke). A segunda parte, que corresponde ao segundo parágrafo (de “muitos anos depois” até “conhecida como teoria celular”) aborda uma segunda descoberta (a de cientistas alemães). A terceira parte, que corresponde ao terceiro parágrafo (de “todas as células” até “uma determinada atividade”, apresenta a definição de célula. A quarta e última parte, que corresponde ao último parágrafo, fala sobre os organismos celulares. Esse plano pode ser representado em um esquema (Figura 03), que ajuda a visualizar o princípio organizador do texto: uma ideia principal e a especificação dessa ideia em quatro partes.

Figura 03 – Plano do texto sobre célula



Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse exercício de identificar o plano de um texto já produzido pode se reverter em uma estratégia de desenvolvimento de um planejamento consciente de um texto a ser produzido. Nesse exercício, o(a)s aluno(a)s categorizam as ideias, configuram a relação entre elas e estabelecem uma estrutura organizacional para o texto que devem escrever. À medida que vão conhecendo o plano dos textos que leem e propõem planos para os textos que precisam escrever, o(a)s aluno(a)s se familiarizam com vários tipos de estruturas organizacionais de diferentes textos.

O plano constitui o primeiro produto da atividade e deve ser lido pelo(a) docente de escritura, que deve fazer intervenções/correções caso entenda que o plano de algum(a) aluno(a) não apresenta a descrição coerente de um itinerário para a escritura do texto. O(a)s aluno(a)s não podem entender o plano como uma soma de ideias aleatórias. Se pensarem dessa forma, eles/elas irão, em vez de planejar o texto, escrever uma primeira versão, rascunhada, ou uma justaposição de enunciados. A avaliação do(a) docente deve, portanto, enfatizar a gestão do plano, considerando as dimensões do comando, principalmente, a gestão do conteúdo: a quantidade e a qualidade das informações selecionadas, as relações lógica e retórica entre elas, a sequência linear de disposição.

O plano de texto a seguir é uma adaptação de um plano proposto por um aluno do 7º ano para a escritura de uma notícia sobre o Feudalismo (plano de texto sobre Feudalismo) e prevê cinco blocos de informações: onde ocorreu (bloco 1), quando ocorreu (bloco 2), como ocorreu (bloco 3), quem participou/promoveu (bloco 4) e definição (bloco 5).

Através desse plano, o aluno demonstra que domina bem as ideias e as organizou com base em um bom grau de conhecimento do assunto, ou seja, ele manifesta um raciocínio com base no qual pode produzir o texto. Ainda assim são necessários ajustes no que diz respeito à sequência de disposição (o bloco 5, por exemplo, parece ser melhor disposto no início do texto, já que se propõe a introduzir e definir o assunto, logo, deveria estar no bloco 1) e a alguns aspectos do conteúdo (algumas informações parecem não ser segu-

ras: a origem, por exemplo, no bloco 2, está situada em períodos muito distantes, entre os séculos V e XV; e às categorias pessoas de envolvidas, bloco 4).

Plano de texto sobre Feudalismo

Bloco 1

Onde: Na Europa Ocidental

Bloco 2

Quando: Teve origem no século V e século XV. Baixa Idade Média.

Bloco 3

Como: Com a crise do Império Romano, em razão da insegurança gerada pelas invasões dos novos nórdicos.

Bloco 4

Quem: O rei, duques, condes, cavaleiros, senhores, bispos, abades, soldados, camponeses e servos.

Bloco 5

O que: O feudalismo foi uma organização econômica, política, social e cultural baseada na posse de terra.

Fonte: Arquivo pessoal da professora, uma das autoras deste trabalho (adaptado).

As atividades em torno da escritura do plano – a exposição do(a) docente e a escritura propriamente dita pelo(a)s aluno(a)s – podem ocupar, assim como o módulo de contextualização, um ou mais encontro de 2 horas-aula, também a depender da necessidade. Um outro encontro deve ser usado para a discussão dos planos, quando o(a) docente deve estimular e possibilitar que o(a)s aluno(a)s realizem os ajustes no próprio plano objeto de intervenção/correção, sem necessidade de reescritura. Esse procedimento evita que todo(a)s o(a)s aluno(a)s passem ao mesmo tempo para o módulo seguinte. O dispositivo prevê que os módulos de contextualização e planejamento sejam, de fato, discerníveis e lineares, e a turma inteira deve trabalhar de forma sincronizada em cada um deles.

c) A textualização: rascunho, revisão e edição

A textualização é o momento de transpor as ideias selecionadas e organizadas no plano de texto, dar forma a essas ideias e realizá-las no plano da escritura. A primeira etapa da textualização é o esboço onde o texto deve ganhar um primeiro contorno. A segunda etapa é a revisão desse rascunho, momento em que o(a) aluno(a) deve se colocar na posição de leitor(a) e atuar sobre seu próprio texto, para reelaborar conceitos e modificar estruturas, adicionando, suprimindo ou reorganizando informações. Por fim, a edição é o processo de finalizar o texto e entregar uma versão definitiva.

Teoricamente, as etapas do processo de escritura não podem ser discerníveis e lineares, mas recursivas. Na verdade, não podemos deixar de reconhecer que todo o processo de escritura não é linear, ou seja, o tempo todo ocorre planejamento, rascunho e revisão (Calkins, 1989). Isso significa dizer que cada aluno(a) deve apresentar um ritmo próprio de trabalho, principalmente no módulo textualização. No entanto, é preciso reconhecer a realidade do “chão da escola” e, sem desvirtuar princípios teóricos, promover uma atividade compatível com essa realidade. Assim, um primeiro rascunho pode ser escrito por todo(a)s o(a)

s aluno(a)s, ao mesmo tempo, durante um encontro de 2 horas-aulas, e, em seguida, após as intervenções/correções do(a) docente, cada um(a) trabalha, no próprio texto, seguindo um ritmo próprio até a versão definitiva do texto, de acordo com as intervenções/correções do(a) docente, dentro do prazo determinado para a conclusão da atividade.

As intervenções/correções no primeiro rascunho devem focalizar exclusivamente a exploração do conteúdo (marco conceitual) e a forma de apresentação (organização textual). A análise do conteúdo pode ser feita pelo(a)s docentes de escritura e do componente da BNCC, preferencialmente, em conjunto: o(a) primeiro(a) focaliza principalmente a manifestação da coerência e a organização textual e o(a) segundo(a), as relações conceituais relativas ao assunto do seu componente. Os excertos a seguir (excertos adaptados de texto de aluno do 6º ano) exemplificam esses dois tipos de intervenção/correção (em azul): a repetição da informação sobre hidratação (organização textual) e erro na apresentação de dados (relação conceitual). Os demais problemas formais do texto (ortografia, pontuação, organização sintática) podem ser analisados apenas secundariamente, mas em momento posterior.

Excertos de texto de aluno do 6º ano com intervenção/correção

[...]

A importância da água para os seres vivos é que a água hidrata nosso corpo, nossos rins e órgãos, a água também limpa nosso corpo e evita a desidratação. Você disse que a água hidrata nosso corpo, depois diz que evita desidratação. Resolva essa repetição de informação.

[...]

A terra tem 97% de água, destes 97% são salgada, 2,4% são água congelada e 0,6% são doce. Precisamos parar o desperdício de água, como fazer isso? Não deixar torneiras, chuveiros ligados, ficar limpando calçada com mangueira. Você traz alguns dados numéricos, em percentuais, sobre a água no planeta terra. No entanto, esses dados não estão corretos. Reveja a quantidade total de água que existe na terra e os percentuais desse total que correspondem à água salgada, congelada e doce, própria para o consumo.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como se vê nos excertos, as intervenções/correções devem ser feitas no próprio texto do(a)s aluno(a) s em forma de comentários que indiquem os aspectos que precisam ser melhorados (comentário melhorativo), ou seja, o(a) docente dá uma indicação concreta ao(a) aluno(a) para reescrever uma sequência do texto.

Um comentário desse tipo requer um grande esforço do(a)s docentes, mas é bastante efetivo para ajudar o(a)s aluno(a)s a revisarem seu texto (Roberge, 2006). Um comentário como “reveja a quantidade total de água que existe na terra e os percentuais desse total que correspondem à água salgada, congelada e doce, própria para o consumo” oferece um caminho concreto para que o(a) aluno(a) identifique o problema e proponha uma correção apropriada. Ao contrário, um comentário como “esse texto não atendeu ao que foi pedido. Ficou faltando alguma coisa” (comentário constativo), em função do grau de generalização, é pouco eficiente para a tarefa de revisão por parte do(a)s aluno(a)s. Da mesma forma, uma intervenção/cor-

reção em que o(a) docente oferece uma reescritura do texto também é pouco eficiente, porque não motiva o(a) aluno(a) a agir, a pensar e a propor uma correção apropriada⁵.

O objetivo das intervenções/correções é desenvolver no(a)s aluno(a)s a habilidade de interagir com o assunto através da emergência do texto, encorajando-o(a)s a olharem para o que disseram e pensarem no que ainda podem descobrir. Espera-se que eles/elas se desloquem entre os papéis de escritor(a) envolvido(a) e leitor(a) crítico(a) distanciado(a) (Calkins, 1989).

Ao devolver os textos ao(às)s aluno(a)s para que realizem as revisões e a reescritura, o(a) docente deve mostrar-lhes como realizou as intervenções/correções, explicar o que elas significam e realizar um exercício coletivo, mesmo que breve, de reescritura de alguns exemplos. Após isso, o(s) aluno(a)s devem retomar o seu próprio texto e realizarem as correções e a reescrita. O exercício de revisar e reescrever pode ser acompanhado e amparado pelo(a) docente, que também pode realizar pequenos atendimentos individuais e estimular a troca de experiências entre o(a)s aluno(a)s com mais dificuldade e o(a)s que apresentam maior e melhor desenvoltura na revisão. Ao analisar o andamento da revisão, de uma forma global, o(a) docente decide o tempo que pode usar para a conclusão da tarefa. No final da etapa, o(a)s aluno(a)s podem apresentar um produto da reescritura.

Nessa etapa, o(a)s aluno(a)s terão a oportunidade de se debruçarem de forma intensa sobre o assunto da disciplina, pois, a fim de atenderem às intervenções/correções do(a) docente, devem manter a atenção no assunto. O exercício de revisão tem o potencial de promover a observação profunda e atenta do assunto pelo(a)s aluno(a)s e não apenas realizar “melhorias” no texto, mas pensar sobre as dimensões do assunto e sobre o que estão aprendendo.

No último encontro, o(s) aluno(a)s devem retomar o produto da reescritura e realizar melhorias no texto no que diz respeito aos aspectos formais e apresentar a versão definitiva. Convém que o(a)s aluno(a)s identifiquem e resolvam pequenos problemas formais no texto, que, como já falamos, embora não devam ser completamente ignorados, têm importância secundária no dispositivo.

Além disso, o(a) docente elabora e oferece ao(às)s aluno(a)s uma pauta de cotejo para auxiliá-lo(a)s a avaliar com mais facilidade se seu texto está pronto, em termos gerais, para ser entregue (Navarro, 2020). Uma pauta de cotejo é uma lista de dimensões, com um(a) descritor(a) simples do aspecto esperado e dos critérios formulados como uma pergunta com duas opções (sim/não). A pauta a seguir (Quadro 05) pode ser tomada como exemplo a partir do qual o(a) docente pode construir uma pauta de cotejo específica para cada atividade.

Quadro 05 – exemplo de pauta de cotejo

Critérios	Sim	Não
O assunto do texto é facilmente identificado?		
O objetivo e a finalidade do texto são facilmente identificados?		
O texto apresenta as características de uma carta/receita/relato?		
O texto atinge seu propósito?		
O final das frases está marcado com ponto final?		

Fonte: Elaborado pelos autores

⁵ Reconhecemos que há inúmeras referências, de grande relevância, no Brasil, sobre correção, intervenção e reescrita de manuscritos de estudantes. Aqui, em função do nosso propósito, e mesmo do espaço, não nos cabe revisar esses trabalhos.

Uma vez a versão definitiva do texto finalizada e entregue, o(a)s decentes podem promover a sua circulação e a sua publicação (publicação em um blog, no jornalzinho da escola, por exemplo), para que a atividade não tenha um fim em si mesma⁶.

Considerações finais

Este trabalho parte da perspectiva de que a escritura é uma ferramenta que permite a formação de aprendizes ativos. Consideramos o contexto específico do ensino fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) no qual o(a) s estudantes enfrentam o problema da nova organização social e didática, da relação com professores especialistas e de novos deveres demandados, e defendemos a hipótese de que o trabalho sistemático com a escritura não compositiva (escritura-para-aprender) pode atuar na mediação de problemas de aprendizagem. Propomos, portanto, um dispositivo de ensino (*Escrever para aprender*) com base no qual se pode abrir um espaço na escola de exploração sistemática da função epistêmica da escritura.

Trata-se, a nosso ver, de uma proposta que pode ser aplicada em escolas situadas em contextos institucionais e socioculturais distintos, sob uma condição: a disposição de professore(a)s e gestores(as) e o apoio institucional para o trabalho colaborativo entre áreas e componentes curriculares. O dispositivo apresenta, portanto, potencial para compor recomendações oficiais para o ensino, seja em projetos pedagógicos de escolas, seja nos documentos norteadores de política de ensino de secretarias de educação municipais ou estaduais.

Creemos, por fim, que a aplicação do dispositivo na escola pode gerar estudos e fomentar o desenvolvimento do conhecimento sobre a maneira como se desenvolve, de forma específica, o processo de escritura da expressão (escritura-para-aprender) em estudantes da escola básica, notadamente do ensino fundamental anos finais. Esperamos, assim, que a proposta possa ser experimentada e os resultados sejam temas de trabalhos futuros.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido com o suporte financeiro do Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental, Fundação Carlos Chaga/Itaú Social, 2018. Nosso agradecimento à Fundação Carlos Chagas e ao Itaú Social por esse suporte.

Contribuição do autor e da autora

O autor e a autora contribuíram igualmente para a concepção, planejamento, redação e revisão do trabalho.

⁶ Aqui, também, reconhecemos a existência de pesquisas, no Brasil, que exploram essa dinâmica na aula de produção de texto, embora com propósitos diferentes dos nossos. Da mesma forma, não cabe, neste momento, uma revisão dessas pesquisas.

Referências

- BAZERMAN, C. *et al.* *Escribir a través del currículum*: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.
- BAZERMAN, C. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. *Pratiques*, n. 143/144, 2009, p. 127-138. Disponível em: Genre and Cognitive Development : Beyond Writing to Learn (openedition.org). Acesso em: 20 dez. 2021.
- BAZERMAN, C. Prólogo a la edición en español La Escritura a través del Currículum siempre ha estado ahí. In: BAZERMAN, C. *et al.* *Escribir a través del currículum*: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016, p. 32-37.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. Participating in emergent socio-literate worlds: genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In: BEACH, R.; *et al.* (ed.). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. New York: Hampton Press, 2005, p. 133-178.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CALKINS, L. M. *A arte de ensinar a escrever*. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CATEL, L. Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. *Aster*, n°. 33, 2001, p. 17-47. Disponível em : Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? Etat de la question. - Persée (persee.fr). Acesso em: 20 dez. 2021.
- DAVIS, C. L. Ferreira *et al.* Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Estudos e pesquisas educacionais*, n. 3. 2012, p. 103-193. Disponível em: estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_3.pdf (fvc.org.br). Acesso em: 20 dez. 2021.
- HAYES J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.) *Cognitive processes in writing*. New Jersey: LEA, 1980. p. 3-30.
- LIMA, M. H. A.; PINHEIRO, C. L. Para uma linguística da produção escrita: alguns pré-requisitos teóricos. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 1, 2021, p. 243- 259. Disponível em: v. 10 n. 1 (2021): Letras em estudos contemporâneos | Revista Letras Raras (ufcg.edu.br). Acesso em: 20 dez. 2021.
- MORAES, A. S.; CAVALCANTI, L. P. *Tomar notas*: estratégias de aprendizagem com anotações. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- NAVARRO, F. Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. *Especialización en Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual, 2020, p. 1-14. Disponível em: escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/10/Navarro_2020_Cinco-acciones-para-docentes-inclusivos.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- NAVARRO, F.; CHION, A. R. *Escribir para aprender*: disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires, Paidós, 2013.
- OLSON, D. R. Conceptualizing the Written Word: An Intellectual Autobiography. *Written Communication*, v. 12, n. 3, 1995, p. 277-297.
- RAMAGE, J. *et al.* *A construção do argumento*. Tradução de Clemilton Lopes Pinheiro *et al.* Recife: Pipa Comunicação, 2018.
- ROBERGE, J. *Corriger les textes de vos élèves* : précisions et stratégies. Montréal: Chenelière Éducation, 2006.

RUSSELL, D. R. Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels: est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, n. 153/154, 2012, p. 21-34. Disponível em : Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? (openedition.org). Acesso em: 20 dez. 2021.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.