



Roger Beard

ENSINO DA LÍNGUA: O QUE DIZEM AS EVIDÊNCIAS

Ensino da língua: o que dizem as evidências
Copyright © 2015 by Instituto Alfa e Beto

Equipe Editorial

Autores: Roger Beard

Organizador: João Batista Araujo e Oliveira

Coordenação editorial: Tina Lombardi

Tradução: Equipe IAB

Revisão editorial: Carlos Motta

Capa e projeto gráfico: Nelson Antonio Pinho

Diagramação: R2Editorial

ISBN: 978-85-7977-1279

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Beard, Roger
Ensino da língua : o que dizem as evidências
[livro eletrônico] / Roger Beard, João Batista
Araujo e Oliveira. -- Brasília : Instituto Alfa
e Beto, 2015. -- (Coleção IAB de Seminário
Internacional)
3 Mb ; PDF

1. Gramática - Estudo e ensino 2. Linguagem e
línguas - Estudo e ensino 3. Linguística
4. Professores - Formação profissional I. Oliveira,
João Batista Araujo e. II. Título. III. Série.

15-08185

CDD-407

índices para catálogo sistemático:

1. Língua : Estudo e ensino 407

Direitos reservados ao Instituto Alfa e Beto.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem o consentimento por escrito do Instituto.

INSTITUTO ALFA E BETO

SCS Quadra 04 Bloco A nº 209, Sala 303

Ed. Mineiro - Brasília - DF

CEP: 70.304-000

Fone: 0800-940-8024

Site: www.alfaebeto.org.br

E-mail: iab@alfaebeto.org.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Coleção IAB de Seminários Internacionais

ENSINO DA LÍNGUA: O QUE DIZEM AS EVIDÊNCIAS

Roger Beard





Roger Beard

Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, na Inglaterra. Especialista em ensino de linguagem, formação de professores e avaliação de políticas de alfabetização e ensino da língua.

Possui inúmeras publicações científicas e livros técnicos voltados para a formação de professores de linguagem. Participou ativamente da avaliação do Programa Nacional de Ensino da Leitura da Inglaterra, que revolucionou o ensino da alfabetização naquele país.

Participa ativamente do debate internacional atual sobre ensino da linguagem, por meio de conferências em diversos países da Europa e da América do Norte.

Em 2014, o Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Beard leciona, foi eleito a melhor escola de Educação de todo o mundo, segundo o ranking QS World University Ranking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 07

CAPÍTULO 1

Compreensão da leitura 16

CAPÍTULO 2

O ensino da escrita 45

CAPÍTULO 3

O ensino da gramática 86

ANEXOS

| | |
|--|------------|
| Anexo 1 | |
| Parceria para as Habilidades do Século 21 (2008)..... | 130 |
| Anexo 2 | |
| Pisa: Descrições resumidas de sete níveis de proficiência em leitura de textos impressos, com exemplos selecionados | 132 |
| Anexo 3 | |
| Curriculo nacional da Inglaterra | 138 |
| Anexo 4 | |
| Estratégias de Desenvolvimento da escrita | 143 |
| Anexo 5 | |
| Resumo de Glaser e Brunstein (2007) | 147 |
| Anexo 6 | |
| Resumo de Tracy, Reid e Graham (2009) | 149 |
| Anexo 7 | |
| Demonstração detalhada dos Elementos da Frase | 154 |
| Anexo 8 | |
| Os Sete Tipos de Orações | 156 |
| Anexo 9 | |
| A relação central em Língua Inglesa entre as frases e as orações (Perera, 1984) | 159 |
| Anexo 10 | |
| Os três principais tipos de oração subordinada em inglês ... | 160 |

Anexo 11

Dando atenção à gramática: características de estilo

(Perera, 1984) 161

Anexo 12

Mais detalhes da pesquisa, publicada por Myhill et al. (2013)

(adaptado de Myhill et al., 2011)..... 165

Introdução

João Batista Araujo e Oliveira

Este livro se destina a especialistas e professores de Língua Portuguesa, especialistas em currículos, coordenadores pedagógicos e educadores de modo geral. Também pode e deve ser lido com proveito por diretores de escolas e responsáveis por decisões educacionais em todos os níveis. Ele trata daquilo que alunos e pais esperam que a escola faça: que os ensine a ler e escrever.

Ler, escrever, contar: qualquer criança e qualquer família esperam que a escola ensine tais habilidades. Essa é uma expectativa de qualquer sociedade. Essa é a missão básica da escola. No entanto, a escola brasileira não tem conseguido atender a tal expectativa nem cumprir com a sua missão. Basta verificar o desempenho dos alunos dos diferentes níveis de ensino na Prova Brasil, ENEM ou Pisa – ou o desempenho da população adulta nas avaliações do Instituto Montenegro.

As razões para este fracasso são várias. As razões genéricas são as mesmas que explicam o fracasso da educação em geral – e cuja causa principal é a falta de políticas adequadas no país para atrair e manter jovens talentosos no magistério. A partir daí, os problemas se acumulam: a formação é fraca e inadequada; faltam orientações curriculares adequadas; as orientações existentes, especialmente as constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de documentos como os do PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, refletem vieses fortemente ideológicos e preferências por determinadas correntes linguísticas, cuja eficácia não foi comprovada; a avaliação é prejudicada pela falta de orientações curriculares ou por vieses adicionais

introduzidos, por exemplo, pela forma de correção da Redação do ENEM. Embora aplicado há quase 15 anos, o exame de Redação não conseguiu estimular a melhoria da qualidade das redações – nem a eficácia de seu ensino. De modo especial, o descaso com a alfabetização das crianças no 1º ano do ensino fundamental, a ausência do ensino da caligrafia e da fluência de leitura, associada à ênfase excessiva nos “usos sociais da língua”, em detrimento do estudo da “estrutura”, e o desprezo pela gramática e seu ensino também podem ser corresponsáveis pela situação corrente do ensino da língua.

Este livro pretende contribuir para mudar esse estado de coisas. Ele aprofunda os temas apresentados e debatidos no VIII Seminário Internacional do Instituto Alfa e Beto, que, como todas as propostas do Instituto são baseadas em evidências. O autor, Roger Beard, é um dos mais renomados estudiosos do tema, especialmente do ensino da escrita, e autor de trabalhos importantes na área.

O livro aborda o ensino da leitura, da escrita e do conhecimento gramatical no mesmo. Os assuntos são relacionados entre si e complementares, mas tratados separadamente para permitir uma compreensão mais profunda dos seus diferentes aspectos. Em cada capítulo, são feitas as devidas menções a questões relacionadas ao contexto em que ocorre o ensino da língua, tais como o currículo, os materiais de ensino e a avaliação.

O ensino da leitura

O primeiro capítulo trata do ensino da leitura, no sentido de “ler para aprender”, de compreender o significado do que se lê.

Compreender significa, antes de tudo, captar o sentido pretendido pelo autor, entender o que ele quis dizer, ou qual sentimento ou ação quis provocar no leitor. Aprender a ler também significa ler nas linhas, entrelinhas e além das linhas. Todavia, não existe uma capacidade genérica de compreensão: compreendemos textos específicos, usando habilidades gerais.

O que é preciso saber para compreender textos num contexto escolar?

Em primeiro lugar, é preciso saber ler. Isso significa que o aluno já passou pelo estágio de “aprender a ler”, no sentido de decodificar palavras

e reconhecê-las automaticamente, e já possui um nível adequado de fluência, mas que ainda se desenvolverá até por volta do 5º ou 6º ano do ensino fundamental.

Saber ler também implica conhecer o vocabulário. O maior preditor da capacidade de compreensão é o domínio do vocabulário – compreendemos melhor os textos cujas palavras nos são conhecidas, pois elas nos permitem o conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto. Portanto, o desenvolvimento e ampliação do vocabulário são estratégias básicas essenciais para promover a leitura – e isso inclui habilidades como o uso de dicionários, conhecimento de prefixos e sufixos, entendimento de categorias como sinônimos e antônimos, um amplo repertório de figuras de linguagem e capacidade de identificar diversos usos de linguagem figurada. Há um círculo virtuoso: o vocabulário amplia a compreensão da leitura, mas a leitura fluente e constante também contribui para o aumento do vocabulário.

Finalmente, o artigo apresenta um dos vários modelos relacionados com os estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças costumam passar ao longo de sua trajetória escolar. O autor apresenta o modelo desenvolvido por Jeanne Chall, no final do século passado, mas que ainda contém alertas importantes para o estabelecimento de expectativas sobre as habilidades dos alunos ao longo do processo escolar. Essas habilidades não se “desenvolvem” de forma natural. O modelo explicita o que é mais comum nas crianças que recebem um ensino adequado ao longo do processo escolar. Analisar esse modelo é particularmente relevante para o Brasil, onde uma determinada Sociologia fala mais alto do que a Psicologia e se espera que crianças muito jovens já desenvolvam suas próprias teorias políticas e sociológicas, sendo capazes de emitir opiniões e analisar pontos de vista sobre temas complexos que sequer são capazes de compreender.

Quais seriam essas habilidades genéricas que comprovadamente ajudam o aluno a aumentar sua capacidade de compreensão?

O capítulo apresenta três fatores sobre os quais há evidências robustas: modelos mentais, mecanismos que ajudam a entender a coerência e coesão, e estratégias de monitoramento.

Modelos mentais. Quando lemos algo, não nos lembramos de cada palavra ou frase, mas do sentido geral, das informações e

aspectos do texto que nos permitem reproduzi-lo de alguma forma. Isso requer a capacidade de elaborar um “modelo mental” do texto. O mais importante, de acordo com Jeanne Oakhill, reiteradamente citada pelo autor, é desenvolver a capacidade de captar as ideias centrais e estabelecer a articulação entre elas. Este é um desafio para todos os leitores – e particularmente para aqueles com dificuldade de desenvolver tais modelos mentais. O desenvolvimento destes também se apoia nos dois outros fatores que auxiliam a compreensão.

Mecanismos que ajudam a compreender a coerência e coesão.

Esses mecanismos referem-se à capacidade de mobilizar e utilizar os instrumentos gramaticais e linguísticos que nos ajudam a entender a relação das palavras dentro das frases, entre as frases, dentro de um parágrafo e entre parágrafos. Esta capacidade se apoia num conhecimento sintático implícito, mas também pode ser assistida por conhecimentos explícitos, especialmente relacionados com pronomes, conectivos e dêiticos.

Estratégias de monitoramento. Essas estratégias incluem a habilidade de mobilizar conhecimentos prévios, estratégias específicas de como fazer resumos ou organizadores gráficos, bem como estratégias de monitoramento da leitura em função das dificuldades encontradas.

O ensino da escrita

Uma distinção faz-se necessária e, para isso, adotamos na tradução os termos “escrever” e “redigir”. “Escrever” foi usado para referir-se aos aspectos físicos e formais da escrita, e “redigir” para os aspectos da concepção (planejamento), composição e revisão do texto.

A experiência e a prática dos grandes escritores não ajudam muito, pois são bastante idiossincráticas. Há grandes escritores que trabalham de forma metódica, há os que resumem seu texto em uma única página antes de começá-lo, há os que pensam por anos e redigem num curto espaço de tempo, e há os que elaboram e aperfeiçoam seus textos ao longo de anos. O que vale de suas experiências é estimular o aluno a desenvolver suas próprias estratégias. Na análise das práticas dos grandes mestres não há regras universais – exceto, talvez, o fato de que todos sejam leitores ávidos.

A escrita apresenta desafios muito maiores do que a leitura. Por um lado, reflete a “leitura” feita pelo escritor, sendo a forma mais elaborada de releitura. Por outro, apresenta um desafio muito maior do que a fala, pois o interlocutor não está presente: não há espaço para o gesto, o olhar, o conhecimento de quem está do outro lado. Esse é um desafio particularmente crítico para crianças que ainda se encontram num estágio de desenvolvimento que os psicólogos chamam de “egocêntrico”, em que são centradas em si mesmas e, portanto, têm dificuldades de observar a partir da perspectiva do outro. Essa característica do desenvolvimento também limita a capacidade da criança para analisar o próprio texto durante a revisão do mesmo, pois a boa escrita requer que escrevamos como leitores e leiamos como escritores (outros). Todavia, a escrita impõe outras exigências.

Sob o aspecto formal, o ato de escrever exige o domínio da caligrafia e da ortografia, além de um cabedal de conhecimentos e vocabulário que torna propícia a comunicação de uma ideia. No caso da escrita digital, pressupõe o domínio de habilidades de digitação e processamento de texto, além de conhecimentos específicos a respeito de formas e características de textos adequados a diferentes propósitos. Há várias considerações relevantes para o ensino, pois há evidências moderadas de que:

- o domínio da caligrafia está fortemente associado ao domínio da ortografia;
- se o aluno não domina a caligrafia/digitação, a ortografia ou o vocabulário, essas limitações sobrecarregam a sua memória de trabalho e prejudicam a realização das tarefas próprias da “redação”.

O artigo também apresenta e discute evidências robustas a respeito de algumas práticas eficazes, sobre as quais existe uma extensa literatura e técnicas específicas de validade comprovada:

- escrever diariamente;
- escrever para uma variedade de propósitos;
- dominar e utilizar as diferentes fases do processo da escrita, tais como planejar e organizar as ideias, redigir, rever, corrigir e apresentar o texto pronto.

Resta examinar a importância e as evidências sobre o ensino da gramática.

O ensino da gramática

O termo “gramática” refere-se ao sistema de regras que explica como a língua é organizada. A gramática lida com a realidade sobre a qual tratamos no discurso – seja na fala ou por escrito. Ela trata do estudo do ser (substantivo), de suas formas e circunstâncias, que constituem as classes de palavras ou partes do discurso. Desprezar a gramática é sinal de profunda ignorância a respeito da natureza da linguagem e dos objetivos da comunicação.

Existem dois tipos de gramática: a normativa, que apresenta as normas, explica como “deve ser”, e a descritiva, que apresenta a língua tal como se apresenta no cotidiano e suas mudanças ao longo do tempo e nas diferentes regiões, que desenvolvem formas distintas de fala e escrita.

Da mesma forma que aprendemos a falar, também aprendemos a gramática de forma automática ou implícita: aos três anos de idade, a maioria das crianças, em qualquer país, demonstra o domínio da sintaxe básica de sua língua materna – ou mesmo de mais de uma língua, se criadas em ambientes multilíngues. Isto se aplica à linguagem informal, cuja proximidade ou distância do chamado “dialeto padrão” depende do grupo ou classe social em que a criança convive. Mas isto não basta para produzir a linguagem escrita de maneira formal.

A questão que se coloca é dupla. Por um lado, trata-se de mobilizar o conhecimento gramatical implícito para a prática da escrita. Esse conhecimento implícito nem sempre é suficiente – na verdade só o é para leitores muito ávidos e que, de uma forma ou de outra, acabam sendo expostos à gramática explícita. De outro lado, trata-se de determinar em que medida e de que maneira o conhecimento formal da gramática normativa pode ser mobilizado para ajudar tanto na compreensão de textos – para entender sua coerência e coesão – quanto, sobretudo, na escrita. Esse é um desafio didático, não uma questão conceitual.

Conhecer as regras por si não basta na maioria dos casos: podemos conhecer todas as classes e regras gramaticais sem que isso contribua para a nossa escrita. Algumas regras são mais operacionais ou produtivas do que outras – por exemplo, as regras ortográficas nos ajudam não

só a automatizar padrões de escrita correta, mas são facilmente mobilizáveis para decidirmos se acentuamos ou não uma determinada palavra. Entretanto, outras regras – especialmente as relacionadas com a classificação das partes do discurso (classes gramaticais), com a sintaxe ou com a estilística, como no caso do uso da vírgula, são mais difíceis de serem mobilizadas para dirimir questões práticas ou para indicar a forma mais adequada de escrever. Essa é uma das principais razões pelas quais o ensino da gramática caiu em desuso.

Evidências mais recentes discutidas no Capítulo 3 mostram a importância e utilidade do ensino da gramática. Sob um ponto de vista mais abrangente, o conhecimento das regras é essencial não apenas para esclarecer dúvidas e dar segurança, mas, sobretudo, para saber se estamos usando a linguagem de maneira certa ou apropriada. Mesmo no caso de usarmos uma linguagem não padrão, precisamos conhecer as regras que autorizariam tal uso em contextos específicos.

Também há evidências bastante robustas a respeito da utilidade de ensinar estratégias de combinar sentenças, para torná-las mais complexas, juntando ideias de forma coordenada ou subordinada. O mesmo se aplica – ainda que as evidências sejam menos robustas – a articular frases dentro de parágrafos.

Dentro do vigoroso debate que se trava a respeito do tema, existe um consenso emergente a respeito da importância de introduzir a nomenclatura e os elementos gramaticais no momento relevante para o seu uso. Também parece emergir um consenso de que o foco do ensino gramatical deve se concentrar na importância dos elementos gramaticais para transmitir significados, mais do que enfatizar a terminologia em si. Há várias sugestões concretas sobre como promover o ensino dessa forma, tais como usar a metalinguagem gramatical na forma de exemplos e padrões; relacionar a característica gramatical com seu impacto sobre a compreensão; usar modelos e textos exemplares de alta qualidade e pertinência, bem como exemplos autênticos dos diversos tipos e gêneros em estudo; estimular o aluno a usar a metalinguagem para falar sobre a linguagem e seus efeitos; propor atividades que estimulem os alunos a tomar decisões e se transformarem em autênticos “*designers* de texto”.

Por um lado, isso sugere que o ensino da gramática deve ser o mais contextualizado possível. Por outro, uma contextualização absoluta tornaria difícil assegurar o ensino de toda a riqueza do conhecimento

gramatical – se tudo depender do contexto, isto requereria uma seleção intencional de textos para todo o currículo ou correr-se-ia o risco de deixar a descoberto importantes elementos gramaticais. Além disso, o fato de que o ensino deve ser contextualizado não elimina a necessidade da prática descontextualizada, inclusive para permitir o domínio das habilidades e a possibilidade de sua transferência a novas situações. Mas tudo isso ainda precisará ser mais bem pesquisado para que se identifiquem as melhores formas de promover um ensino de gramática que estimule seu uso efetivo.

Mais do que um modo de ensinar formas corretas de escrever, o ensino da gramática deve ser encarado como uma estratégia para criar um repertório de possibilidades que poderá ser mobilizado pelo aluno diante dos desafios da escrita.

Ensino, currículo, materiais de ensino e formação de professores

As evidências a respeito de formas eficazes de leitura, escrita e de um ensino produtivo de gramática se baseiam em pesquisas realizadas em diferentes contextos – alguns experimentais, outros em situações reais de sala de aula. O pressuposto para o êxito das estratégias propostas é que o professor tenha um domínio adequado da gramática e seja ele mesmo um leitor e escritor proficiente, e que atue como exemplo e estímulo para seus alunos. De modo particular, o ensino contextualizado da gramática requer um professor que possua conhecimentos gramaticais sólidos e seja capaz de usar situações e desafios concretos da escrita para promover tais conhecimentos em seus alunos. Esse é um desafio que se apresenta aos países desenvolvidos, nos quais o ensino da gramática foi abandonado por décadas e só aos poucos começa a ser retomado. No caso específico do Brasil, se revela como um desafio ainda mais gigantesco. É possível que nem todas essas recomendações da ciência da linguagem sejam aplicáveis em um contexto em que há profundas lacunas na formação de professores.

Há cerca de 10 anos o Instituto Alfa e Beto desenvolve materiais de ensino de Língua Portuguesa levando em conta as evidências científicas sobre o que funciona na prática. Ademais, elabora os seus

materiais considerando as limitações na formação dos professores. As evidências acumuladas com o uso dessas estratégias mostra não apenas a sua validade, para o contexto brasileiro, mas as limitações que enfrentamos devido à precária preparação dos professores: os conhecimentos científicos nos ajudam a oferecer materiais de ensino que promovem a aprendizagem, mas as restrições de formação dos professores limitam o que se pode alcançar. A longo prazo a solução correta é atrair e formar bons professores e dar a eles informações e instrumentos para usar as evidências científicas para melhorar suas práticas. Esperamos que este livro contribua para avançar nessas duas direções.

Capítulo 1.

Compreensão da leitura

O ensino da leitura e escrita

Um dos principais objetivos da escola, em todos os países, é ajudar os alunos a aprender a ler e escrever. Esse objetivo se baseia no reconhecimento das oportunidades que o ensino da língua proporciona. Nos últimos anos, uma série de iniciativas internacionais e inúmeros debates na comunidade acadêmica buscaram identificar como essas oportunidades podem ser ampliadas para melhorar o desempenho de um número cada vez maior de estudantes. Essas iniciativas refletem uma conscientização crescente a respeito das habilidades necessárias para desenvolver a educação do século 21. (Ver, por exemplo, a síntese elaborada pelo grupo intitulado “Parceria para Habilidades do Século 21” (Anexo 1).

Essas iniciativas partem de diferentes abordagens, objetivos e pontos de vista, mas que, em geral, são complementares. Em comum, todas reconhecem os benefícios de aprender a ler e a escrever. O meu trabalho, consistente com uma série de publicações do governo do Reino Unido¹, destaca a contribuição que esse aprendizado pode oferecer, e se dedica a elucidar de maneira especial os seguintes temas, comentados a seguir:

- ajudar a pensar de forma útil;
- usar informações de forma eficiente;

1 O Reino Unido inclui a Inglaterra e as administrações autônomas da Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte, responsáveis por muitas políticas públicas, incluindo a educação. Cada um desses países tem seu próprio currículo nacional. Este artigo se refere ao currículo nacional da Inglaterra.

- desenvolver a criatividade através da experiência com a literatura criativa;
- contribuir para o crescimento econômico de uma nação.

Ajudar a pensar de forma útil

A linguagem escrita ajuda a estabelecer uma forma de comunicação permanente e uma espécie de “plenitude”, que lhe dá certas vantagens para a comunicação no espaço e tempo. As relações entre língua, ensino da língua e pensamento têm sido pesquisadas por eminentes psicólogos. O impacto do ensino da língua em aspectos específicos do desenvolvimento cognitivo é uma questão controversa (por exemplo, Olson, 1977; Scribner e Cole, 1981; Olson, 1994). Muitos psicólogos, no entanto, argumentam que o ensino da língua promove um tipo específico de pensamento “sistemático”. Lev Vygotsky (1962) se refere à escrita como “discurso escrito”, tendo uma função linguística distinta do discurso oral tanto na estrutura quanto no modo de funcionamento. Margaret Donaldson (1993) ampliou esse ponto de vista, argumentando que a linguagem escrita é desenvolvida num contexto de atividades e sentimentos a partir dos quais se desenvolvem as funções da fala. Isso faz com que o ensino da língua seja particularmente apropriado para o desenvolvimento e expressão de certos tipos de pensamento. Como os pássaros encontram seu caminho quando migram? Por que o concreto endurece? A leitura nos permite aprender com pessoas que não podemos conhecer pessoalmente. A escrita nos ajuda a sustentar e a ordenar o pensamento.

Usar informações de forma eficiente

Usar informações de forma eficiente é algo amplamente reconhecido como um dos principais desafios da sociedade moderna. Não só precisamos lidar com informações de forma eficiente, mas saber como organizá-las. Isso envolve vários processos inter-relacionados:

- identificar as necessidades de informação;
- identificar as fontes relevantes - e como acessá-las;
- usar critérios adequados para julgar a sua validade;
- selecionar as fontes mais adequadas.

A aquisição dessas habilidades nos permite lidar de forma mais consciente com as demandas da “era da informação”. Leu, McVerry, O’Byrne, Kiili, Zawilinsky, Everett-Cacopardo, Kennedy, e Forzani (2011) escreveram extensamente sobre as várias tecnologias de informação e comunicação: *web-logs (blogs)*, processadores de texto, editores de vídeo, navegadores da Internet, editores de páginas da Internet (*html*), e-mails, planilhas, *softwares* de apresentação, mensagens instantâneas, *plug-ins* para recursos da *web*, quadros de avisos, mundos virtuais, e muitas outras formas atualmente ainda “não vislumbradas”.

Leu et al. (2011) sugere que, com a Internet, em particular, o ensino na língua tornou-se “dêitico”: Leu toma emprestado esse termo da linguística, na qual ele é usado para designar palavras que não podem ser compreendidas sem informação do contexto. Ele aplica a palavra para o ensino da língua porque, como sugere, seu sentido muda rápida e continuamente face às novas tecnologias de informação e comunicação que aparecem continuamente. Ele também observa as importantes forças sociais em ação que hoje promovem essas mudanças. Essas forças incluem a competição econômica internacional entre as economias que são baseadas no uso eficaz de informação e comunicação.

Desenvolver a criatividade através da experiência com a literatura criativa

O papel central da literatura no currículo de muitos países reflete várias convicções. Essas foram expressas em publicações sucessivas dos vários governos, e, por exemplo, no caso do Reino Unido, lançaram as bases para decisões políticas subsequentes: a literatura criativa ajuda a moldar a personalidade, refinar a sensibilidade e aguçar a inteligência crítica; é um instrumento poderoso para a empatia e um meio pelo qual as crianças podem adquirir valores. Argumenta-se que a leitura ampla, assim como uma maior experiência possível com a melhor literatura de ficção, são essenciais para o pleno desenvolvimento de um “ouvido para a linguagem” e para a aquisição de certos padrões de pensamento e sensibilidade (DES, 1975).

Essa leitura abrangente e qualificada torna-se um cabedal de recursos essenciais para apoiar o desenvolvimento da escrita. Escrever contos e poemas cria oportunidade para confrontar a linguagem, experimentando novas estruturas de escrita. Uma vez obtidas por meio da prática, essas estruturas tornam-se disponíveis para o uso na fala, aumentando a sua flexibilidade e potencial (DES, 1988).

Contribuir para o crescimento econômico de uma nação

A ocorrência de baixos níveis de ensino da língua em uma parcela significativa da população pode ter consequências econômicas a longo prazo. Como a escala e os efeitos da globalização tornaram-se aparentes, essas consequências têm sido reconhecidas pelos governos de todos os países. Barber, um estudioso de processos de melhoria da escola, salientou que a leitura e a escrita constituem as ferramentas fundamentais para assegurar futuras aprendizagens. Deficiências no processamento da informação escrita podem tornar a força de trabalho menos eficiente e as empresas menos competitivas no mercado global (Barber, 1997).

O fraco desempenho em leitura e escrita não é um problema só para as escolas, pois ele continua na vida adulta e pode ter implicações graves e duradouras para os indivíduos e um país. Por exemplo, evidências científicas registram uma relação entre os baixos níveis de domínio da língua e a exclusão social - o que pode persistir ao longo de gerações (Wanzek, Vaughn, Kim e Cavanaugh, 2006). O reconhecimento das consequências econômicas provenientes desses níveis baixos de desempenho tem implicações fundamentais para a educação, especialmente quando se leva em consideração a influência da leitura e escrita na formação do pensamento crítico. Essas implicações foram ressaltadas há alguns anos por uma das maiores autoridades dos EUA na área da leitura: “A aprendizagem e o uso da língua estão entre as formas mais avançadas de inteligência, e, em comparação com outras formas, dependem muito mais de ensino e prática” (Chall, 1983, p. 2).

As implicações econômicas e sociais do ensino da leitura também foram enfatizadas pelo Secretário-Geral da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD), em documento publicado em 2014:

Equipar os jovens com as habilidades para atingir seu pleno potencial, participar de uma economia global cada vez mais interligada e, finalmente, gerar melhores empregos para uma vida melhor é uma preocupação central dos líderes políticos em todo o mundo.

Essas habilidades capacitam as pessoas a enfrentarem os desafios da

vida cotidiana, relacionados com a tomada de decisões, a resolução de problemas e para lidar com eventos inesperados, tais como perda de emprego e problemas familiares.

Além de melhores resultados para o indivíduo, essas habilidades também permitem que as comunidades e sociedades funcionem bem, na medida em que fortalecem a inclusão, tolerância, confiança, ética, responsabilidade, consciência ambiental, colaboração e processos democráticos efetivos” (Gurría, 2014, p.2).

No entanto, a busca de tais propósitos louváveis, decorrentes da escolaridade, não pode, por si, contribuir para o crescimento econômico, a não ser que o nível de desempenho dos alunos seja avaliado e mapeado face às dimensões válidas de desenvolvimento do ensino da língua. Esse mapeamento pode permitir uma aprendizagem a respeito de quais políticas públicas são eficazes e que os recursos sejam alocados com base em evidências apropriadas.

Em todo o mundo, os países têm desenvolvido seus próprios modelos de currículo com vistas a melhorar o ensino na língua. Para efeitos de cooperação e diálogo internacional, a Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA) criou o programa intitulado PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudo sobre o Progresso Internacional na Leitura – PIRLS), que avalia alunos do ensino fundamental. A OECD, por sua vez, criou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) para alunos do ensino secundário. O que podemos aprender a partir dessas fontes é discutido mais adiante neste documento.

A natureza da compreensão da leitura: o que significa compreender

A compreensão da leitura pode ser definida essencialmente como compreender o sentido pretendido pelo autor. Para um iniciante no tema, a compreensão pode ser vista como uma parte “integral” e natural da leitura. No entanto, a realidade é mais complexa, em várias dimensões. A complexidade tem implicações importantes para a elaboração de currículos, avaliação e a formação de professores.

Complexidade 1:

Não podemos pressupor que a compreensão seja algo automático, embora possamos reconhecer as palavras

Mesmo que decodifiquemos as palavras que vemos na página ou tela do computador, não podemos ter sempre a certeza de que, como leitores fluentes, estejamos efetivamente compreendendo o texto. Essa anomalia foi reconhecida há muitos anos por Frank Smith (1978, p. 10). Ele nos lembrou de que podemos ser capazes de seguir uma passagem de texto escrito, em que as palavras e estruturas de frases são familiares e, mesmo assim, depois de várias páginas, temos que parar e dizer a nós mesmos: “O que isso quis dizer?”. Smith chama isso (com o devido respeito a Leon Tolstói e outros), o “Fenômeno do Romance Russo”. Ele estava se referindo às longas histórias (não apenas de autores russos) que são difíceis de acompanhar. (Como autor deste artigo, espero que o mesmo não aconteça com os meus leitores aqui).

Os sucessivos relatórios do Pisa sobre o nível obtido pelos estudantes apresentam evidências importantes sobre o progresso dos alunos em compreensão de leitura. Em 2012, pouco menos de um quinto dos alunos de 15 anos de idade no Reino Unido, e pouco menos da metade dos alunos de 15 anos no Brasil, ficaram abaixo do nível básico de proficiência (Nível 2). Esse nível significa que eles não conseguem reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em um texto sobre assunto familiar nem conseguem fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento cotidiano (um exemplo de como é feita esta avaliação é mostrado no Anexo 2).

O referido relatório do Pisa explicita as implicações dessas limitações. Os alunos que não conseguem atingir o nível mínimo de desempenho (Nível 2) em matemática, leitura ou ciências, na melhor das hipóteses, só podem lidar com as tarefas mais simples e óbvias: a maioria desses indivíduos dificilmente terá condições de continuar os estudos além da escolaridade obrigatória. E correm o risco de enfrentar dificuldades para usar matemática, leitura e conceitos científicos ao longo de suas vidas.

Complexidade 2:

O que trazemos para um texto afeta o que nós fazemos dele

Como afirmado acima, compreender o sentido intencionado pelo autor é um processo ativo. É fácil supor (erroneamente) que a compreensão envolve meramente a extração passiva do significado literal. Essa complexidade pode ser destacada ao lermos a seguinte passagem (adaptado de Beard, 1990):

Fragmento 1

Por que, acima de tudo, ele veio para cavernas como esta, viver nelas, e, em seguida, fazer pinturas de animais, e não onde ele vivia, mas em lugares que eram escuros, secretos, remotos, escondidos, inacessíveis?

De que tipo de texto veio esta passagem?

Nós somos capazes de usar nossas habilidades e conhecimentos para formar uma ideia do significado desta passagem. No entanto, nossa compreensão continua limitada, porque não sabemos que tipo de conhecimento ou expectativas precisamos trazer para responder a pergunta acima. Podemos nos fazer várias perguntas:

- O texto lida com questões factuais ou de ficção?
- A pergunta apresentada no texto é característica da prosa ou reflete uma questão fundamental na mente de um personagem central?
- Quem pode ser “ele”?

Agora, compare as seguintes passagens e sugira qual delas continua o trecho que você acabou de ler:

Fragmento 2

A coisa óbvia a dizer é que nesses lugares o animal era mágico. Sem dúvida, isso é certo, mas a magia é apenas uma palavra, não uma resposta. ‘Magia’, em si, é uma palavra que não explica nada. Ela diz que o homem acreditava que tinha poder, mas que poder? Nós ainda queremos saber qual era o poder que os caçadores acreditavam haver nas pinturas.

Fragmento 3

Esta foi a pergunta que enfrentou Jonathan em sua busca angustiada por alguma explicação para o comportamento de seu irmão. As cavernas

sempre tinham sido uma fonte de fascínio. Suas entradas, tão difíceis de alcançar e escondidas pelo mato e pelo contorno da vila, representaram um limite estranho para um outro mundo, subterrâneo.

Para decidir se é o fragmento 2 ou o fragmento 3 que provavelmente sucede o fragmento 1, uma fonte de informação consistiria em identificar a que se refere o pronome “ele”. Na verdade, a forma como o “ele” é usado pode indicar se o texto é expositivo ou narrativo.

Nos fragmentos 1 e 2, “ele” pode referir-se ao homem pré-histórico e provir de um texto factual ou expositivo. Nos fragmentos 2 e 3, “ele” pode referir-se especificamente ao irmão de Jonathan e provir de uma narrativa, possivelmente de ficção.

Para determinar qual possibilidade é mais provável para conter seu conteúdo e estilo, precisamos voltar para a passagem original.

Em textos expositivos, o tipo de pergunta encontrada no fragmento 1 pode ser um exemplo de uma “prévia”, uma consideração preliminar sobre o assunto. Esse tipo de “dispositivo retórico” é frequentemente usado em textos que lidam com grande quantidade de informação.

Em textos narrativos, perguntas são menos comuns, com exceção das que surgem no diálogo. No fragmento 2, o autor está usando uma pergunta na tentativa de sondar a consciência de Jonathan, que parece não ter ninguém a quem recorrer imediatamente ao tentar entender o comportamento de seu irmão. Uma elaboração dessa técnica narrativa consiste em fazer perguntas explícitas aos leitores, para atraí-los para a trama.

De fato, o fragmento 1 origina-se de um texto expositivo do livro de antropologia *The Ascent of Man (A Origem do Homem)*, de Jacob Bronowski; e é o fragmento 2 que o sucede neste livro. Coloquei propositalmente o fragmento 3 para facilitar a discussão sobre compreensão de textos.

O exemplo acima pode demonstrar que a “reconstrução ativa” de compreensão da leitura requer uma relação sutil, mas profunda, entre autor e leitor e a avaliação crítica do significado pretendido pelo autor a partir do conhecimento prévio das expectativas do leitor.

A influência do conhecimento prévio sobre o tema na compreensão de um texto é tão poderosa que, de acordo com Johnston e Pearson

(1982), esse conhecimento pode oferecer uma melhor previsão do desempenho dos alunos na compreensão do que notas em um teste de inteligência ou de desempenho de leitura.

Complexidade 3:

A compreensão é um processo interativo

Uma terceira complexidade na compreensão da leitura reside no fato de que compreender textos depende, em parte, de “um esforço do leitor em busca do significado”. Essa frase tem sido atribuída ao psicólogo britânico Sir Frederick Bartlett. Ele foi o primeiro professor de psicologia experimental da Universidade de Cambridge e um dos precursores da psicologia cognitiva. O trabalho de Bartlett (1932) chamou a atenção para a importância de um “esquema”, uma estrutura de ideias na mente, que facilita a memória e a recuperação da informação.

O processo interativo resultante desse “esforço em busca do significado” envolve o conhecimento prévio mobilizado para interpretar o que é lido em termos de conhecimentos e perspectivas preexistentes do leitor. Outros teóricos dessa corrente expandiram essa teoria:

O texto é, obviamente, parte do processo de criação de significado. No entanto, isso deve ser considerado juntamente com as definições contextuais e as atividades do leitor que, por meio de um “esforço em busca do significado”, tentará elaborar o significado que faça sentido a partir de sua visão particular do mundo” (Spiro, 1980, p. 250).

Uma das metáforas mais prevalentes que surgiu a partir da aplicação da “Teoria do Esquema Mental” para a compreensão da leitura foi a do leitor como um artífice, alguém que “constrói pontes entre o novo e o conhecido” (Pearson e Johnson, 1978). Esse ponto de vista foi aperfeiçoado em um importante estudo realizado sobre a leitura na escola secundária, na Inglaterra, cujos autores afirmaram que ler e compreender é: “[...] penetrar além das formas verbais do texto para as ideias subjacentes, para compará-las com o que já se sabe, e também um com o outro, para distinguir o que é essencial e novo, para revisar uma concepção anterior [...]” (Lunzer e Gardner, 1979, p. 38).

A “Teoria do Esquema Mental” sugere que entendemos e aprendemos o que é novo a partir do que já sabemos. Ela também explica

nossas divergências na interpretação de histórias, filmes e notícias sobre eventos. Nós discordamos uns dos outros porque abordamos esses fenômenos a partir de bases muito diferentes de conhecimento e experiências. Novamente, isso pode ser evidenciado nas respostas diferentes dos leitores deste artigo. (A ideia de um modelo mental do texto é retomada na referência à obra de Jane Oakhill, mais adiante neste artigo).

O que podemos esperar sobre compreensão de leitura ao longo do período escolar?

Existem poucos estudos que apresentam evidências robustas sobre padrões de desenvolvimento de compreensão de leitura como um fenômeno específico. Em vez disso, esses padrões tendem a ser considerados nos modelos mais abrangentes de desenvolvimento de leitura. Um dos modelos mais influentes é o de Chall (1983), que apresenta seis fases do desenvolvimento da leitura (quadro 1).

Quadro 1

Estágios de Desenvolvimento na Leitura de Chall

| Etapa e Faixa Etária | Descrição das Atividades e Habilidades |
|---|--|
| <p>Pré-leitura: Do Nascimento à pré-escola</p> | <p>Esta fase é caracterizada pelo desenvolvimento das crianças no conhecimento e uso da linguagem falada. O aumento do controle das palavras (vocabulário) e sintaxe é evidente. Além disso, as crianças adquirem algumas noções iniciais sobre as estruturas de som de palavras (por exemplo, aliteração e / ou rima). A maioria das crianças também adquire algum conhecimento do texto escrito nesta fase (por exemplo, os nomes das letras do alfabeto) e aprendem a escrever seus próprios nomes e algumas letras não presentes em seus nomes. Embora grande parte da sua leitura possa ser melhor descrita como “faz de conta que estou lendo”, a maioria das crianças aprende a segurar o livro na posição correta e a virar as páginas. Algumas aprendem a apontar para uma palavra na página ao lê-las. Ler para as crianças lhes proporciona oportunidades para adquirir esse tipo de conhecimento de pré-leitura.</p> |

(Continuação do quadro 1)

| | |
|---|---|
| <p>Alfabetização: Séries 1-2 (EUA)</p> | <p>As crianças aprendem as letras do alfabeto e as correspondências entre as letras e os sons que as representam. Ao final desta etapa, elas terão adquirido uma compreensão geral do sistema de ortografia-som. O ensino da decodificação acelera o desenvolvimento da leitura, particularmente para aquelas com menor prontidão.</p> |
| <p>Fluência: Séries 2-3 (EUA)</p> | <p>As crianças aprendem a reconhecer palavras compostas de elementos fônicos e ler histórias compostas por palavras cada vez mais complexas. Por meio da prática, a leitura oral de histórias e passagens torna-se mais fluente e soa mais como o falar.</p> <p>Juntos, este e o estágio anterior constituem uma “etapa do aprender a ler”, ao final da qual as crianças já não mais leem vagarosamente. Elas reconhecem automaticamente a maioria das palavras e leem passagens com facilidade e expressão. A decodificação das palavras na página já não consome toda a sua atenção cognitiva; a capacidade cognitiva é liberada para o processamento do significado. Nesse ponto, as crianças estão prontas para fazer a transição importante de “aprender a ler” a “ler para aprender”.</p> |
| <p>Ler para aprender: Séries 4-8 (EUA)</p> | <p>As crianças começam a aprender novos conhecimentos, informações, pensamentos e experiências por meio da leitura. O aumento do conhecimento sobre o significado das palavras (vocabulário) e o acervo de conhecimentos são objetivos centrais do currículo. Crianças leem trechos de uma gama cada vez mais ampla de materiais (por exemplo, livros didáticos, revistas, enciclopédias) e de temas (por exemplo, história, geografia, ciências). Quando o vocabulário e o acervo de conhecimentos ainda são bastante limitados, a leitura é melhor desenvolvida com textos que se concentram em apenas um ponto de vista. Na medida em que os alunos ganham em habilidade, eles também começam a confrontar pontos de vista diferentes e a analisar e criticar o que leem.</p> |

(Continuação do quadro 1)

| | |
|--|--|
| <p>Múltiplos pontos de vista: Ensino Médio</p> | <p>Os alunos aprendem a lidar com mais de um ponto de vista. Tópicos em livros didáticos são tratados com maior profundidade e considerando mais de um ponto de vista. Lidar com mais de um conjunto de fatos, teorias concorrentes e múltiplas interpretações oferece não apenas variados pontos de vista, mas o conhecimento de como adquirir novas perspectivas e conceitos cada vez mais complexos. Habilidades de estudo e práticas de leitura eficientes são benéficos nesta fase.</p> |
| <p>Elaboração e reelaboração: Ensino superior e vida adulta</p> | <p>Neste estágio mais elevado de desenvolvimento da leitura, os leitores podem ler materiais com graus de detalhe e de exaustividade necessários para servir a seus propósitos. Leitores selecionam materiais para atingir seus objetivos; eles sabem identificar o que precisa e o que não precisa ser lido. Eles analisam, sintetizam e avaliam o que leem. Eles equilibram a sua própria compreensão das palavras com a sua análise do conteúdo e suas próprias ideias sobre o tema. Nesta fase, a leitura é estruturante. O leitor estrutura seu conhecimento a partir da compreensão da leitura do que outros escreveram.</p> |

Para evitar mal-entendidos a respeito de seu modelo, Chall elaborou mais detalhadamente os seguintes pontos:

- As idades ou séries escolares em que ocorrem as fases são aproximadas.
- O desenvolvimento depende, em grande medida, do ensino realizado na sala de aula e/ ou em casa.
- O avanço em cada fase depende do desenvolvimento adequado nas fases anteriores. Por exemplo, o desenvolvimento da leitura crítica depende da aquisição de uma rica base de informações e vocabulário.
- Os estágios de leitura não são discretos; eles são contínuos e sobrepostos. Embora a compreensão não seja enfatizada nas fases anteriores, a compreensão literal de passagens simples é inerente ao desenvolvimento de habilidades de reconhecimento de palavras e de fluência.

- Da mesma forma, a criança que não adquiriu informações e vocabulário suficientes ao ler para aprender novos conteúdos, provavelmente terá grande dificuldade quando confrontada com a necessidade de lidar com diferentes pontos de vista; ensino explícito de vocabulário e conhecimento prévio podem ser necessários.

Enquanto o modelo de estágios pode parecer normal para a comunidade acadêmica, inúmeras pesquisas têm identificado muitas pessoas com dificuldade para chegar até a fase de “Ler para Aprender”. Estimativas realizadas nos EUA mostram que 25% das pessoas são leitores pobres e 38% de alunos da quarta série têm pontuação abaixo do nível de leitura esperado para a mesma (Perie, Grig e Donahue, 2005). Chall comentou que muitos adultos podem nunca chegar à fase mais madura da leitura, mesmo após 4 anos de ensino superior.

Estudos comparativos internacionais têm abordado tais preocupações por meio do desenvolvimento de escalas semelhantes ao modelo de estágios de Chall. De modo especial, as escalas desenvolvidas pelo PIRLS (9 a 10 anos) e Pisa (15-16 anos) começam a apresentar resultados úteis para avançar no entendimento a respeito do que é possível esperar e obter nessas faixas etárias.

O relatório do PIRLS 2011, aplicado a estudantes com idades entre 9 e 10 anos de idade, dá às escolas informações sobre as turmas em que certas habilidades e estratégias de leitura foram ensinadas. A ordem do teste vai de “Leitura de frases isoladas”, passando por 12 níveis, incluindo “localizar informações dentro do texto” e “fazer generalizações e inferências para determinar a perspectiva ou intenção do autor”. A sequência completa é mostrada no quadro 2.

O estudo mais recente do Pisa incorporou sete níveis de desempenho, tais como “capacidade de localizar um item de informação”, “reconhecer a ideia principal” e “comparar e contrastar a compreensão plena de um ou mais textos”. (Mais uma vez, ver Anexo 2 para obter detalhes e exemplos).

As três fontes discutidas acima, juntas, oferecem algumas indicações sobre como a compreensão pode ser vista e desenvolvida ao longo e além dos anos escolares (quadro 2).

Quadro 2

Alguns indicadores de desempenho de habilidades ao longo da vida escolar e depois dela

| Chall | PIRLS (10 anos) | PISA (15 anos) |
|---|--|--|
| Preparação para a alfabetização | | |
| Alfabetização | <ul style="list-style-type: none"> • Ler frases isoladas. | |
| Fluência | <ul style="list-style-type: none"> • Ler texto conectado. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação no texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar um fragmento (nível 1b). |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar um ou mais fragmentos independentes no texto (nível 1b). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia principal do texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a ideia principal (nível 2). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar ou justificar o sentido do texto. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar o texto com experiências pessoais. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar diferentes textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar e contrastar (nível 3). |
| Ensino da língua | | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar e organizar diversos fragmentos de informações (nível 4) |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer previsões | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer generalizações e inferências baseadas no texto | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Descrever o estilo ou estrutura do texto | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Determinar a perspectiva e intenção do autor | |
| Elaborar e reelaborar | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender detalhadamente um texto com conteúdo e forma desconhecidos (nível 5) |
| Analisar a partir de múltiplos pontos de vista | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender plena e, detalhadamente, um ou mais textos (nível 6) |

O conteúdo do quadro 2 não é algo absoluto: a trajetória do desempenho dos alunos na compreensão da leitura pode variar de acordo com muitos fatores pessoais e contextuais. No entanto, o quadro chama a atenção para alguns elementos-chave do desenvolvimento da compreensão, identificados a partir de estudos rigorosos e adotados nesses dois instrumentos de avaliação. Esses incluem desde o reconhecimento da progressão, que vai da compreensão literal de um texto até a capacidade para inferir o que não é declarado, assim como as implicações mais amplas do mesmo. É a isso que se refere uma publicação da UNESCO quando afirma: “ler as linhas, nas entrelinhas e além das linhas” (Gray, 1969).

O quadro também indica os efeitos cumulativos e incrementais da leitura. Crianças que desenvolvem processos de decodificação eficientes de forma rápida e fácil tendem a considerar a leitura agradável, porque podem se concentrar no significado do texto. À medida que leem e compreendem mais, essa experiência adicional com os textos desenvolve ainda mais as suas capacidades de leitura (Stanovich, 1986; 2000).

Breve perspectiva histórica sobre o uso de evidências no ensino da compreensão

Em busca de habilidades-chave

Durante alguns anos, os pesquisadores voltaram sua atenção para identificar as sub-habilidades distintas que contribuem para a compreensão da leitura. Acreditava-se que a identificação de tais sub-habilidades poderia apontar o caminho para práticas eficazes de modo a promover uma melhor compreensão de textos.

Um dos estudos mais detalhados sobre o tema foi realizado por Davis (1968), envolvendo uma análise estatística dos resultados de dois testes de 96 itens usados com 988 estudantes universitários. Com base nos resultados, Davis identificou quatro habilidades consideradas cruciais para a compreensão:

- identificar o significado das palavras;
- fazer inferências;
- identificar técnicas usadas pelo autor na criação da atmosfera de uma passagem;
- encontrar respostas para perguntas.

Os dados de Davis foram reanalisados por outros pesquisadores, que apresentaram conclusões algo diferentes. Thorndike (1971) distinguiu apenas três fatores, dos quais o primeiro (significado da palavra) pareceu muito mais significativo do que os outros dois fatores; Spearritt (1972) identificou quatro fatores semelhantes aos identificados por Davis, mas sugeriu que o quarto fator estava relacionado com “a capacidade de acompanhar a estrutura de uma passagem”.

Em busca de uma explicação cognitiva

Na década de 80, alguns pesquisadores reconheceram as limitações de considerar a compreensão como um conjunto de sub-habilidades ordenadas hierarquicamente e que, sequencialmente, promoveriam a capacidade de compreensão de leitura. Dole, Duffy, Roehler e Pearson (1991) reviram estudos baseados nos aspectos cognitivos relacionados à compreensão de leitura. Especificamente, seus estudos se concentraram em identificar as atividades mentais em que bons leitores se envolvem para alcançar a compreensão. A partir desses estudos, emergiu uma visão inteiramente nova a respeito da compreensão de leitura, que já foi elaborada indiretamente na primeira parte deste artigo.

A leitura não mais é vista como a aquisição de um conjunto de habilidades, mas como um processo complexo, ativo. A leitura é fundamentalmente:

- interativa, envolvendo não apenas o leitor, mas também o texto e o contexto em que ocorre a leitura;
- estratégica, envolvendo as razões para ler e o uso de uma variedade de estratégias e habilidades;
- adaptável, envolvendo diferentes estratégias para diversos tipos de textos e objetivos.

Dole et al. concluíram que o desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura pode ser visto como um processo emergente para adquirir conhecimento, em que os leitores desenvolvem estratégias cada vez mais sofisticadas para a compreensão de textos e são capazes de lidar com situações cada vez mais complexas.

O apoio pelo professor pode ser visto como o complemento desse conhecimento emergente. Quanto maior for o conhecimento do estudante, menos apoio ele necessita para ler com desenvoltura.

Ensino de estratégias de compreensão com base em evidências

Dole et al. apresentaram “um novo modelo para o ensino da compreensão”, que inclui cinco estratégias de ensino baseados na revisão das evidências científicas disponíveis (quadro 3). Nesse modelo, foram incorporadas as estratégias: (a) consistentes com uma visão cognitiva da compreensão da leitura; (b) que fazem diferenciação entre leitores proficientes e iniciantes; (c) que possam ser ensinadas.

Quadro 3

Cinco estratégias de ensino de compreensão

| Estratégias de Ensino | Resultado das Pesquisas |
|--|---|
| Determinar a importância do que precisa ser lido | Bons leitores são seletivos com o que leem. Eles são capazes de identificar e focar a sua atenção nas partes relevantes do texto. Também podem decidir ignorar algumas partes, porque eles já conhecem o conteúdo ou porque não as consideram importantes para o objetivo da leitura. |
| Resumir informações | Bons leitores sabem resumir o conteúdo de uma passagem que leram. Isso pode ajudá-los a determinar o que é essencial ou importante. |
| Fazer inferências | Bons leitores fazem inferências com frequência durante a leitura. Eles usam seus conhecimentos prévios ou procuram pistas no texto para obter informações sobre personagens ou eventos que o autor não tenha explicitado. Alguns bons leitores também podem visualizar um cenário, evento ou personagem para compreender melhor uma passagem de um texto. |
| Fazer perguntas ao texto | Bons leitores fazem perguntas a si mesmos sobre o significado do que eles estão lendo; reformulam uma passagem usando suas próprias palavras; procuram o significado de palavras difíceis; estruturam o conteúdo do texto usando diferentes esquemas. |
| Monitorar a compreensão | Bons leitores monitoram a compreensão do que leem. Quando percebem que não compreendem o que estão lendo, aplicam procedimentos para “reparar” a sua falta de compreensão: por exemplo, fazem perguntas sobre o significado do que estão lendo, parafraseiam uma passagem ou procuram o significado das palavras difíceis. |

Fonte: Dole et al. (1991)

Um aspecto particularmente significativo do trabalho de Dole et al. foi o de salientar que as estratégias de leitura podem ser mais importantes e úteis para ler do que para ouvir: o leitor pode tirar vantagem do fato de que o texto continua fisicamente presente e permite releituras. Na verdade, é razoável esperar que os leitores proficientes extraiam mais do texto do que do discurso oral, pois podem fazer uma leitura estratégica, com objetivos dirigidos para processar o texto de maneira deliberada.

Dificuldades específicas na compreensão da leitura: o trabalho de Oakhill et al.

Em uma sucessão de pesquisas financiada pelo Conselho de Pesquisas da Inglaterra, Oakhill e seus colegas relataram que uma proporção significativa de crianças (talvez 10-15%) são perfeitamente capazes de ler no nível da palavra, mas têm dificuldades específicas para compreender o texto. Essas crianças tendem a não captar a essência de um texto ou ir além do seu significado literal. A pesquisa de Oakhill sugere que é pouco provável que o conhecimento insuficiente seja a principal fonte de dificuldades dos alunos.

Os problemas das crianças para compreender textos já haviam sido pesquisados em outros estudos, mas, nestes estudos, as crianças foram selecionadas a partir de medidas globais da capacidade de compreensão. Isso dificulta a separação entre os efeitos da capacidade de ler de outros (cognitivos ou da linguagem) que possam limitar a compreensão da leitura.

O diferencial da contribuição das pesquisas de Oakhill foi (a) uma análise conceitual mais clara do problema; (b) o desenvolvimento de procedimentos para identificar crianças com dificuldades de compreensão e (c) a identificação do que diferencia bons e maus compreendedores.

O principal problema parece ser a integração do texto por meio da elaboração de um “modelo mental” do mesmo. Para que isso aconteça, os significados de frases e parágrafos individuais devem ser integrados uns com os outros, particularmente por meio da utilização de ligações entre frases (por exemplo, sinônimos e pronomes). Oakhill chama a atenção para o papel das habilidades de fazer inferências nesse momento, tendo em vista que alguns textos deixam algumas relações implícitas para evitar a lentidão excessiva que acabariam resultando em tédio.

Duas outras fontes de dificuldade de compreensão foram reveladas na pesquisa de Oakhill. Em primeiro lugar, “compreendedores pobres” parecem não ter consciência da estrutura subjacente do texto. Nesse sentido geral da narrativa, exposição, etc., identificar o argumento central parece ser crucial porque a efetiva compreensão depende de captar a ideia principal e da sensibilidade para a importância relativa das outras informações no texto.

Em segundo lugar, compreendedores pobres parecem não monitorar suficientemente a sua própria compreensão. Monitorar a compreensão parece ser crucial porque os leitores precisam saber como sanar quaisquer pontos de dificuldade (Oakhill, 1993; Yuill e Oakhill 1991; Oakhill, Cain e Elbro, 2014).

Ensino eficaz de compreensão da leitura: o currículo

Na virada do século, o Painel Nacional de Leitura criado pelo Congresso dos EUA (NRP, 2000) foi encarregado de promover uma revisão da literatura científica sobre as melhores formas de ensinar as crianças a ler.

Para sustentar suas conclusões, o Painel incluiu apenas estudos experimentais e quase experimentais, com amostras de tamanho suficiente e uma quantidade e escopo de testes experimentais com resultados variando de moderados à de alta qualidade. Quando não encontrou estudos desse tipo e nível de qualidade, o Painel incorporou estudos que apresentavam correlações significativas ou estudos descritivos que concordavam com as conclusões dos estudos experimentais. No entanto, nenhuma recomendação foi considerada se fosse baseada apenas em pesquisa descritiva ou correlações simples.

A análise dos 203 estudos sobre o ensino de compreensão de textos levou à identificação de 16 tipos diferentes de procedimentos eficazes. Dos 16 tipos, 8 se assentam em bases científicas sólidas. Esses 8 tipos de instrução que parecem ser eficazes e mais promissores para a sala de aula são apresentados no quadro 4.

Quadro 4

Os 8 tipos de instrução eficazes na compreensão da leitura

| | |
|--|---|
| Monitorar a compreensão | O leitor aprende como ser ciente ou consciente de sua compreensão durante a leitura e procedimentos para lidar com problemas que possam surgir. |
| Aprendizagem cooperativa | Os leitores trabalham juntos para aprender estratégias no contexto da leitura. |
| Organizadores semânticos e gráficos | O leitor representa graficamente (escreve ou desenha) os significados e as relações das ideias que fundamentam as palavras do texto. |
| Estrutura do enredo | O leitor aprende a perguntar e a responder a quem, o quê, onde, quando e por quê; a fazer perguntas sobre o enredo. Em alguns casos, o leitor traça a linha do tempo, identificando personagens e acontecimentos. |
| Responder perguntas | O leitor responde a perguntas colocadas pelo professor e recebe <i>feedback</i> . |
| Perguntas geradoras | O leitor pergunta a si mesmo o quê, quando, onde, por quê, o que vai acontecer, como e quem. |
| Resumo | O leitor tenta identificar e escrever as ideias principais ou mais importantes que integram ou unem as ideias ou significados do texto em um todo coerente. |
| Ensino com múltiplas estratégias | O leitor usa vários dos procedimentos em interação com o professor. O ensino com múltiplas estratégias é eficaz quando os procedimentos são utilizados de forma flexível e adequada por parte do leitor ou do professor, numa situação natural de ensino. |

Fonte: NRPR (2000).

O Painel salientou o fato de que a compreensão é criticamente importante para o desenvolvimento de habilidades de leitura das crianças e, portanto, da sua capacidade de obter uma educação útil para a vida. Na verdade, o Painel endossou a visão de Durkin (1993) de que a compreensão da leitura deve ser vista como a “essência da leitura”, essencial não só para o aprendizado acadêmico, mas também para a aprendizagem ao longo da vida. O relatório do Painel observa três temas predominantes que surgiram ao longo do seu trabalho:

- a compreensão de leitura é um processo cognitivo que integra habilidades complexas, que incluem o papel crítico do vocabulário e seu desenvolvimento via instrução;
- os processos estratégicos interativos ativos são cruciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura;
- a preparação de professores, para melhor equipá-los, para facilitar esses processos complexos, é crítica e está intimamente ligada ao desenvolvimento da compreensão de leitura.

À luz do terceiro desses temas, é também importante notar os resultados de revisão de pesquisas sobre ensino de vocabulário do referido Painel:

- O ensino da linguagem com o uso do computador (digital) mostra ganhos de aprendizagem positivos sobre os métodos tradicionais.
- O ensino do vocabulário conduz a ganhos de compreensão.
- O vocabulário pode ser aprendido no contexto da leitura de contos de fadas ou da leitura feita por outros.
- A exposição repetida a itens de vocabulário produz ganhos significativos de aprendizagem. Os maiores ganhos foram obtidos nas estratégias de ensino que envolveram o uso das palavras aprendidas em outros contextos e situações reais.
- O ensino do significado de palavras do vocabulário antes da leitura pode facilitar não só a aquisição de vocabulário como também a compreensão.
- A reestruturação de aspectos do texto facilita a aquisição de vocabulário e compreensão, por exemplo, substituindo palavras difíceis por palavras mais fáceis.

Ao mesmo tempo, o Painel observou que a idade e capacidade dos alunos afetam os ganhos de aprendizagem de vocabulário. Esses achados apontam para a importância de selecionar métodos de ensino adequados à idade e habilidade dos alunos.

Ao colocar os resultados em conjunto, o painel considerou que a compreensão da leitura é facilitada com o uso de técnicas variadas e estratégias sistemáticas para ajudar a recuperar informações, gerar perguntas e fazer resumos. O Painel também concluiu que os

professores devem ter formação adequada e intensiva para garantir que saibam quando e como ensinar estratégias específicas. Na verdade, no que diz respeito aos professores, o Painel observou que os estudos existentes mostram que o treinamento de professores novos e antigos geralmente produzem maior desempenho do aluno. No entanto, os estudos existentes até então foram considerados “totalmente inadequados” para tirar conclusões claras sobre as estratégias mais eficazes de formação e treinamento de professores. Ademais, o Painel identificou a necessidade de pesquisas de qualidade sobre a formação de professores.

Estratégias eficazes na sala de aula

O relatório do Painel Nacional de Leitura foi posteriormente complementado por uma revisão de pesquisas sobre contextos de sala de aula por Duke e Pearson (2002), que argumentam que não basta oferecer um bom ensino. Vários elementos importantes de ensino de leitura também precisam estar presentes na sala de aula. Estes incluem:

Uma grande quantidade de tempo gasto realmente lendo.

Tal como acontece com a decodificação, todo ensino explícito não vai transformar os alunos em bons leitores se não for acompanhado por uma gama de experiências de leitura que lhes permitam aplicar seus conhecimentos, habilidades e estratégias em situações reais de leitura.

Experiência com leitura de textos reais por razões reais.

Para se tornarem compreendedores poderosos, flexíveis e dedicados ao texto, os alunos precisam de experiência de leitura, além daquelas planejadas exclusivamente para o ensino da leitura, bem como a experiência de leitura de textos com um propósito claro e convincente.

Experiência da leitura de gêneros textuais variados que desejamos que os alunos compreendam.

Os alunos não aprendem a se tornar excelentes compreendedores de qualquer tipo de texto sem experiência substancial de ler e escrever. Por exemplo, a experiência de ler livros de histórias não vai, por si, permitir que um aluno leia, compreenda e critique as formas processuais dos tipos de texto encontrados em livros didáticos, científicos, técnicos, manuais de instrução e similares.

Um ambiente rico em vocabulário e desenvolvimento de conceitos por meio da leitura, experiência e, acima de tudo, a discussão de palavras e seus significados.

Qualquer compreensão do texto depende de algum conhecimento prévio relevante. Até certo ponto, textos bem escolhidos podem, em si, contribuir para estruturar uma base de conhecimento dos leitores. Ao mesmo tempo, também são necessárias conversas e outras experiências de uso do vocabulário em distintos contextos e de formas diferentes, para desenvolver o vocabulário e o conhecimento necessário para entender um texto.

Facilidade substancial na decodificação precisa e identificação automática de palavras.

Duke e Pearson baseiam-se na obra de Pressley (2000; ver também Pressley, 2002) que “argumenta convincentemente que a decodificação hábil é necessária, mas de modo algum suficiente, para uma compreensão qualificada”.

Investir muito tempo escrevendo textos para os outros compreenderem.

Os alunos devem ter experiência de redigir uma gama de gêneros que queremos que eles sejam capazes de compreender. O ensino deve enfatizar as conexões entre a leitura e a escrita, desenvolvendo as capacidades dos alunos para escrever como um leitor e ler como um escritor.

Um ambiente rico em conversas de alta qualidade sobre o texto.

Isto deve envolver tanto a conversa com o professor quanto entre os alunos. Esta deve incluir discussões sobre o processamento do texto em diferentes níveis, desde o esclarecimento das informações do texto até as interpretações e relações com outros textos, experiências e objetivos de leitura.

Duke e Pearson oferecem referências para justificar suas sugestões, mas também reconhecem que existem alguns pressupostos que comumente ocorrem nas práticas de ensino que não possuem elementos de prova robusta. Por exemplo, muitos formadores de professores rotineiramente recomendam que os alunos leiam “textos reais para fins reais” para objetivos de compreensão de leitura, mas,

Duke e Pearson advertem que há pouca ou nenhuma pesquisa para apoiar diretamente esta recomendação.

As pesquisas mostram, certamente, que as crianças podem desenvolver a compreensão utilizando textos autênticos, mas há pouca ou nenhuma pesquisa investigando se, por exemplo, a habilidade da leitura e da compreensão se desenvolve melhor - ou mais rapidamente - quando os alunos estão lendo textos autênticos, em vez de textos escritos exclusivamente para o ensino da compreensão. Duke e Pearson admitem que vão continuar a recomendar a utilização de textos autênticos, mas acrescentam que essa prática não pode ser inequivocamente recomendada com a força de evidências empíricas convincentes.

Ampliando essas ideias para um modelo de “comportamento ideal do leitor” a Secretaria de Educação do Texas (2015) em geral, espera que os bons leitores:

- sejam leitores ativos. Desde o início, eles têm objetivos claros em mente para a sua leitura;
- avaliem constantemente se o texto, e a leitura do mesmo, está cumprindo os seus objetivos;
- examinem o texto antes de ler, anotando atributos tais como a estrutura e o que pode ser mais relevante para os seus objetivos de leitura;
- façam previsões frequentes;
- leiam seletivamente e tomem decisões frequentes sobre a sua leitura - o que devem ler com cuidado, o que ler rapidamente, o que não é para ler, o que reler, e assim por diante;
- elaborem, revejam e questionem os significados enquanto leem;
- tentem determinar o significado de palavras e conceitos desconhecidos no texto e lidem com inconsistências ou lacunas, conforme necessário;
- comparem, integrem e infiram a partir do seu conhecimento prévio com o material do texto;
- pensem sobre os autores do texto, o seu estilo, crenças, intenções, contexto histórico, e assim por diante;
- monitorem sua compreensão do texto, ajustando sua leitura, se necessário;

- avaliem a qualidade e o valor do texto e reajam ao texto de formas variadas, tanto intelectual como emocionalmente;
- leiam diferentes tipos de texto de forma diferente. Ao ler uma narrativa, bons leitores prestam muita atenção ao cenário e aos personagens. Ao ler um texto expositivo, frequentemente organizam e resumem o que leram;
- processem o texto não só durante a “leitura”, como tradicionalmente definida, mas também durante pausas curtas e, até mesmo, após a leitura.

Implicações para a avaliação dos alunos e avaliação curricular

Algumas das questões-chave na avaliação da compreensão do aluno têm sido recentemente discutidas por Kirby (2010). Ele nos lembra que existem métodos bastante diferentes de medir a compreensão da leitura, incluindo questões de múltipla escolha após passagens curtas, preenchimento de passagens em branco, testes que envolvem respostas curtas ou mais complexas, por exemplo, recontar ou resumir o texto. Kirby sugere que há um crescente reconhecimento de que essas diferentes medidas não avaliam necessariamente as mesmas habilidades.

Questões de múltipla escolha, por exemplo, são eficientes para corrigir, mas não avaliam adequadamente habilidades de compreensão de nível mais alto, como, por exemplo, um modelo de estrutura do texto. Questões dissertativas podem parecer mais válidas, mas também podem permitir que as crianças com conhecimento prévio mais extenso escondam suas dificuldades de compreensão de leitura. O fraco desempenho em itens que requeiram respostas descritivas pode refletir mais problemas de escrever do que problemas de leitura. (Ver Paris e Stahl, 2005, para comentários recentes sobre itens de teste).

Kirby concluiu que é necessária uma abordagem vasta e abrangente para avaliar competências de leitura, na qual os tipos de tarefa sejam adaptados para a finalidade da avaliação e as avaliações iniciais, mais simples, sejam acompanhadas de avaliações intensas e extensas com as crianças. As avaliações devem fazer sentido em termos do que sabemos sobre os processos cognitivos envolvidos e devem respeitar as diferenças individuais, interesses, etc. Do ponto de vista educativo, é essencial que

pelo menos algumas das avaliações sejam “instrucionalmente sensíveis”, ou seja, que sejam capazes de mostrar os efeitos do ensino e dar *feedback* aplicável aos professores e alunos (ver também Sweet, 2005, e RAND Reading Study Group, 2002).

Embora os testes do PIRLS e do Pisa sejam vistos com certa desconfiança por alguns educadores, também podem ser vistos como valiosa fonte de informação técnica sobre avaliação curricular, especialmente sobre como mapear o resultado e o progresso. O quadro 5 compara os processos de leitura avaliados pelo PIRLS (os meios de descrever as habilidades de leitura são avaliados por meio de questões específicas) com os testes Curriculares Nacionais na Inglaterra em 2012 (que na época já estavam sendo revistos).

Quadro 5

Focos da avaliação do PIRLS e do Currículo Nacional da Inglaterra

| Processos de compreensão do PIRLS | Avaliação do Currículo Nacional da Inglaterra |
|---|--|
| Recuperar ideias e informações explícitas | Nível 2: compreender, descrever, selecionar ou recuperar informações, eventos ou ideias, a partir de textos, e usar citação e referência ao texto |
| Fazer inferências simples | Nível 3: deduzir, inferir ou interpretar informações, eventos ou ideias de textos |
| Interpretar e integrar ideias e informações | Nível 3: deduzir, inferir ou interpretar informações, eventos ou ideias de textos |
| Examinar e avaliar conteúdo e linguagem | Nível 4: identificar e comentar sobre elementos, estrutura e organização de textos, incluindo recursos gramaticais e de apresentação no nível do texto. |
| | Nível 5: explicar e comentar a linguagem do escritor, incluindo recursos gramaticais e literários no nível das palavras e frases. |
| | Nível 6: identificar e comentar sobre os propósitos e visão dos escritores e os efeitos do texto no leitor. |
| | Nível 7: relacionar textos com seus contextos sociais, culturais, históricos e tradições literárias. |

Fonte: Twist, Sizmur, Bartlett e Lynn (2012)

A comparação entre esses dois instrumentos, que também levou em conta as pesquisas de Oakhill, apontados no início deste trabalho, levou a uma modificação do currículo nacional a partir de 2014 (ver Anexo 3).

Twist et al. (2012) também chamam a atenção para o uso dos índices do PIRLS como um meio de “elevar o padrão” em relação à performance dos estudantes: a Inglaterra foi um dos oito países em que mais de 15% dos alunos alcançou o nível avançado do Índice de Referência. As principais características desse nível de desempenho são as seguintes:

Nível avançado do Índice de Referência do PIRLS (pontuação na escala de 625)

Ao ler textos literários, os alunos são capazes de:

- integrar ideias e evidências a partir de um texto para apreciar temas gerais;
- interpretar os acontecimentos da história e as ações dos personagens para apresentar razões, motivações, sentimentos e traços dos mesmos, baseados no texto.

Ao ler textos informativos, os alunos podem:

- distinguir e interpretar informações complexas a partir de diferentes partes do texto e apresentar evidências com base no mesmo;
- integrar a informação contida num texto, apresentando explicações e interpretando o significado e a sequência das atividades;
- avaliar as características visuais e textuais para explicar sua função.

A implementação da prática baseada em evidências: comentários finais

O presente artigo ilustrou como o ensino da compreensão pode ser fundamentado em evidências decorrentes de uma base substancial de pesquisas. Estas sugerem que o ensino deve encorajar os alunos a:

- elaborar modelos mentais dos textos, mobilizando o conhecimento que possuem sobre o conteúdo dos mesmos;
- usar o conhecimento próprio de (a) vocabulário e gramática de textos parecidos e (b) como esses textos são lidos com fluência;
- usar estratégias de leitura para interpelar o sentido pretendido pelo autor;
- monitorar sua leitura e solucionar pontos de dificuldade.

No capítulo 2, que trata do ensino da escrita, a palavra “gênero” foi usada para distinguir diferentes tipos de escrita, especialmente o tipo factual. Os gêneros podem ser caracterizados tanto por seus atributos linguísticos recorrentes quanto pela sua função social. No entanto, naquele capítulo, questionamos a forma como a “teoria do gênero” vem sendo adotada na prática. Por exemplo, seria prudente categorizar textos que, na verdade, não compartilham as características que lhes são impostas? Foi possivelmente em função desses questionamentos que o novo currículo da Inglaterra limita as referências aos diferentes gêneros.

De fato, as pesquisas existentes a respeito do ensino e aprendizagem de diferentes gêneros são muito limitadas. No trabalho existente sobre compreensão de leitura, não fica claro em que medida esse tipo de abordagem pode ser generalizada para diferentes gêneros (ex.: narrativo ou expositivo) e entre textos de diferentes disciplinas. A pesquisa do NRP indica que pouca ou nenhuma atenção tem sido dada aos tipos de texto utilizados. As revisões de pesquisas mais recentes indicam que tem ocorrido algum progresso nesse sentido (por exemplo, Butler, Urrutia, Buenger e Hunt, 2010), mas esta questão necessita de atenção contínua, assim como o nível de dificuldade dos textos utilizados no currículo e as avaliações.

O ensino do currículo pode ser informado por várias decisões a respeito dos gêneros utilizados: equilíbrio entre ficção e não ficção; uso de textos escolares e textos da vida real; o que pode ser aprendido a partir da exposição a diferentes gêneros e o quanto qualquer exemplo pode ter características generalizáveis.

Em recente capítulo de um *International Handbook* sobre leitura, uma das maiores autoridades do mundo em compreensão de leitura, David Pearson (2009) chamou a atenção para a necessidade de comprovar a eficácia das propostas de currículo. Ele observa a necessidade de considerar a compreensão em domínios que se estendem além do ensino tradicional, que possam realmente desafiar e excitar os alunos. O primeiro é o domínio de novas formas de comunicação, derivadas dos avanços tecnológicos e aqueles que residem em espaços fora das escolas. Pearson também defende que é necessário focar a atenção em leitores mais velhos com dificuldades, para os quais a compreensão, especialmente nas matérias de determinados conteúdos, pode ser um problema alarmante.

Na medida em que se esforçam para melhorar a compreensão da leitura de seus alunos, os professores podem reconhecer que isto é uma necessidade da nossa sociedade e dos indivíduos que a compõem, tal como nos inspiram as palavras do autor de livros infantis Theodor S. Geisel (mais conhecido como “Dr. Seuss”):

“Quanto mais você ler, mais você saberá.

Quanto mais você aprende, mais lugares conhecerá.”

(Extraído de I Can Read with my Eyes Shut)

Referências

- Barber, M. (1997). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Indigo.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press
- Beard, R. (1990). *Developing reading 3–13* (2E). London: Hodder & Stoughton.
- Bronowski, J. (1973). *The ascent of man*. London: BBC Publications.
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A. & Hunt., M. (2010). *A review of the current research on comprehension instruction*. National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation. [Retrieved from <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/compfinal.pdf> 25 July 2015]
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cornoldi, C. & Oakhill, J. (1996). (eds) *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, F.B. (1968). Research in comprehension in reading, *Reading Research Quarterly*, 3, 499–545
- DES (Department of Education and Science) (1975). *A language for life (The Bullock Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Department of Education and Science (1988). *Report of the committee of inquiry into the teaching of the English language (The Kingman Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Donaldson, M. (1993). Sense and sensibility: some thoughts on the teaching of literacy. In R. Beard (ed.) *Teaching Literacy: Balancing Perspectives*. London: Hodder and Stoughton.
- Duke, N.K. & Pearson, D.P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (eds) *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6E). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Gray, W.S. (1969). *The teaching of reading and writing: An international survey*. Paris: UNESCO.
- Gurria, A. (2014). Introduction to *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Organization for Economic Cooperation and Development. [Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> 22 June 2015]
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnston, P., & Pearson, P.D. (1982, June). *Prior knowledge, connectivity, and the*

- assessment of reading comprehension* (Tech. Rep. No. 245). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Kintsch, W. (1999). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirby (2010). What have we learned about reading comprehension? [Retrieved from <https://www.edu.gov.on.ca/eng/research/kirby.pdf> 25 July 2015]
- Leu, D.J., McVerry, J.G., O’Byrne, W.I., Kiili, C., Zawilinski, L. Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C., & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55(1), 5–14.
- Lunzer, E. & Gardner, K. (eds) (1979). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational for the Schools Council.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nation, K. (2005). Children’s reading comprehension difficulties. In M.J. Snowling and C. Hulme (eds) *The science of reading: A handbook* (pp 248–265). Oxford UK: Blackwell
- NRP (National Reading Panel) (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J. (1993). Developing Skilled Reading. In R. Beard (ed.) *Teaching literacy: Balancing perspectives*. London: Hodder & Stoughton.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London: Routledge.
- Olson, D.R. (1977). ‘From utterance to text: the bias of language in speech in writing’, *Harvard Educational Review*, 47, 257–281.
- Olson, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Paris, S.G. & Stahl, S.A. (2005). (eds) *Children’s reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st Century skills, education & competitiveness: A resource and policy guide* [Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf 21 July 2015]
- Pearson, D.P. (2009). The roots of reading comprehension Instruction in S.E. Israel & G. G. Duffy (eds) *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.

- Pearson, D.P. & Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Perie, M., Grigg, W., & Donahue, P. (2005). *The Nation's Report Card: Reading 2005 (NCES 2006-451)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. [Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486463.pdf> 25 July 2015].
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545–561). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward and R & D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spearritt, D. (1972). Identification of subskills in reading comprehension by maximum likelihood factor analysis, *Reading Research Quarterly*, 8, 92–111.
- Spiro, R.J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In R. J. Spiro et al. (eds) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360–407.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Sweet, A.P. (2005). Assessment of reading comprehension: The RAND Reading Study Group vision. In S. G. Paris and S. A. Stahl (eds) *Children's reading comprehension and assessment* (pp 3–12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Texas Education Agency (2015). *What Research Tells Us About Reading, Comprehension, and Comprehension Instruction*. [Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/what-research-tells-us-about-reading-comprehension-and-comprehension-instruction> 21 June 2015]
- Thorndike, R.L. (1971). *Reading as reasoning*: Address delivered to American Psychological Association. Cited in Lunzer, E. & Gardner, K. (eds) (1979). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational for the Schools Council. p. 135.
- Twist, L., Sizmur, J., Bartlett, S. & Lynn, L. (2012). *PIRLS 2011: Reading achievement in England*. Slough: National Foundation for Educational

- Research. NFER [online]. Available at: www.nfer.ac.uk/pirls
- Twist, L., Sizmur, J., Bartlett, S., & Lynn, L. (2012). *PIRLS 2011: Reading achievement in England*. Slough: NFER.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A.H., & Cavanaugh, C.L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties: A synthesis. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 121–138.
- Yuill, N.M. and Oakhill, J.V. (1991) *Children's Problems in Text Comprehension: An Experimental Investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 2.

O ensino da escrita: o que dizem as evidências

Introdução

O que é preciso saber para redigir bem? O que as escolas precisam ensinar para que as crianças aprendam a escrever de forma adequada, ao longo da escola e da vida?

No entender de duas autoridades mundiais, a escrita permite que as pessoas se comuniquem umas com as outras, estejam elas separadas pela distância, tempo ou ambos. A escrita permite reunir, preservar e transmitir informações tanto no papel quanto na tela de um aparelho digital; ela também oferece uma ferramenta poderosa para refinar e estender o conhecimento sobre um tópico (Graham e Harris, 2005, p.1). A capacidade comunicativa da escrita na tela e sua transmissão via Internet aportam um senso de imediatismo e um enorme aumento de sua importância na globalização das empresas, universidades e redes sociais (Leu, 2011)

Ao contrário da fala, que desaparece no ar (a menos que seja gravada), a escrita permanece disponível para “lermos novamente” para nós mesmos. Na verdade, ler o que nós mesmos escrevemos constitui o “ápice da compreensão”, um ato de autoesclarecimento. Nas palavras do romancista E.M. Forster: “Como eu posso saber o que penso, até eu ver o que eu digo?”. E isso também se aplica a mim agora, quando redijo este capítulo.

Introdução específica: A natureza de escrever e planejar

Assim como ocorre com a compreensão da leitura, a escrita pode ser erroneamente vista como um processo relativamente simples, uma espécie de “transposição da fala para o papel”. No entanto, a realidade é mais complexa, e essa complexidade inclui pelo menos três aspectos:

- a escrita não é apenas uma transposição da fala;
- a escrita possui muitos gêneros;
- o ato de escrever pode ser um processo idiossincrático.

Cada um desses aspectos traz implicações importantes para os objetivos da formação de professores e dos componentes do currículo e avaliação. Essas complexidades serão analisadas nos parágrafos seguintes.

Complexidade 1:

A escrita não é apenas transposição da fala

Muitos estudos publicados sobre a escrita das crianças abordam as funções e formas da linguagem como um todo. Isso possibilita compreender melhor como a escrita difere da fala. Por exemplo, Vygotsky (1962, p. 181) propôs que a linguagem constitui um tipo sofisticado de ferramenta para representar o mundo, num primeiro momento pela fala e, mais tarde, por escrito. A escrita é uma “atividade deliberada, abstrata”, diferindo do discurso oral em estrutura e modo de funcionamento: é uma ferramenta-chave para o crescimento cognitivo. Vygotsky parece ter tido em mente que a escrita envolve o uso de uma linguagem que é “independente dos referentes imediatos” (Bruner, 1972, p. 42), e diferente das atividades nas quais florescem as funções da fala e a própria fala (Donaldson, 1993, p. 50).

As diferenças entre falar e escrever

A escrita difere da fala e contém exigências específicas. As diferenças estão relacionadas entre si de forma complexa, mas apontam para alguns dos desafios que as crianças costumam enfrentar ao aprender a escrever.

A partir de uma perspectiva linguística (por exemplo, Perera, 1984; Crystal, 1993), a escrita envolve:

- o domínio dos sons da fala (fonemas) que precisam ser transformados em padrões de ortografia. Isso ocorre em todas as línguas alfabéticas, como o Inglês e o Português;
- uma utilização mais deliberada de vocabulário e gramática, a fim de ajustar-se aos contextos sociais em que a escrita é utilizada;
- determinadas convenções de espaço e direção. Em Inglês e Português, por exemplo, normalmente escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo da página;
- vários tipos de pontuação que se comparam, de forma limitada, com as pausas e entonações da fala;
- mais tempo do que a fala, talvez numa ordem 5 vezes maior, mesmo para digitadores proficientes;
- a formação e utilização de diferentes formas para representar uma mesma letra (ex.: imprensa, cursiva, maiúscula, minúscula) um processo sem equivalência na fala.

A partir de uma *perspectiva psicológica* (por exemplo, Bereiter e Scardamalia, 1982) a mudança da “fala para o planejamento da escrita” envolve três importantes ajustes:

- de emitir sons no ar para usar marcas na página ou tela;
- de expressar o “aqui e agora” para se comunicar ao longo do tempo e do espaço;
- de interagir com um interlocutor para produzir a linguagem de forma isolada.

Bereiter e Scardamalia argumentam que o terceiro desses pontos tem a maior importância na escrita, especialmente no processo de aprendizagem da mesma, pois o aluno precisa aprender a se envolver na “produção autônoma da língua” sem a presença de um interlocutor. Além disso, os alunos precisam aprender o conteúdo não apenas para se comunicar (sobre o que escrever), mas também o nível de conhecimento do texto (“retórica”), isto é, a forma de moldar o texto à luz das convenções culturais e dos diferentes gêneros.

Complexidade 2:

A escrita tem muitos gêneros

No início do século XX, na Inglaterra, Sir Philip Hartog (1908), então secretário da Universidade de Londres, escreveu seu influente livro *A escrita do Inglês*. Ele argumentou que grande parte da escrita ensinada nas escolas daquele tempo não ia além “escrever algo, sobre qualquer coisa, para ninguém em particular”. Ele argumentou que, em vez disso, as escolas deveriam estar preocupadas em ensinar a escrita para um público e um objetivo específicos. Em países de língua inglesa, as respostas sistemáticas para essa crítica não ganharam impulso real até os últimos anos do século XX.

Entre 1960 e 1970, as autoridades acadêmicas dos EUA começaram a explorar os objetivos fundamentais da escrita (por exemplo, Kinneavy, 1971; ver também Nelson e Kinneavy, 2003). No Reino Unido, as pesquisas focaram nas funções da escrita e do público para os quais os alunos poderiam escrever (Britton, Burgess, Martin, McLeod e Rosen, 1975). No Canadá, o trabalho de Freedman e Pringle (1980) reuniu uma série de teorias que exploraram o desenvolvimento da escrita ao longo do processo de escolaridade.

No entanto, as ideias mais influentes foram desenvolvidas na Austrália no final da década de 80 e durante a década de 90, sob o rótulo de “teoria de gênero”. Embora os dicionários geralmente definam gênero como “um tipo de estilo literário ou artístico”, o termo tem sido cada vez mais utilizado para distinguir entre diversos tipos de escrita (Reid, 1987; Martin, 1989) e, especialmente, o tipo factual. A “teoria de gênero” tem sido usada para relacionar “regularidades textuais” à “proposta retórica” (Freedman e Medway, 1994), ou seja, a razão pela qual se produz um texto. A teoria é, assim, utilizada não apenas para explicar as características do texto, mas também para mostrar como os processos sociais incidem sobre os atos de comunicação escrita. O quadro 1 apresenta um resumo das características mais usuais de alguns gêneros factuais.

Quadro 1

Características de alguns gêneros factuais mais comuns

| Gênero | Características |
|---|--|
| Processual (Como algo é feito) | Redação sequenciada numa forma genérica usando verbos “no infinitivo” (ex.: Receita). <i>Instruções</i> - Cláusulas imperativas em ordem cronológica, por exemplo: “Vá para a loja, compre o feijão, traga-o para casa.” <i>Orientações</i> - Cláusulas declarativas no presente do indicativo e em ordem cronológica, por exemplo, “Você vai até a loja, compra o feijão e o traz para casa”. |
| Descritivo (Como uma coisa é em particular) De certa forma, uma descrição é um tipo de relatório (ver abaixo). | Declarações específicas, muitas vezes escritas no tempo presente. Uso extensivo dos verbos ser, estar, ter, haver. |
| Relato (Descreve uma categoria ou grupo) | Informações gerais muitas vezes escritas no tempo presente. Uso extensivo dos verbos ser, estar, ter, haver. |
| Explicativo (A razão de uma escolha ou detalhes de algum tipo de processo). | Frase de abertura. Explicar algo de forma lógica. Tempo presente do indicativo. Conectivos temporais ou causais. |
| Expositivo (Argumentos para sustentar um ponto de vista) | Exortação (por exemplo, editoriais, memorandos, cartas do leitor). Análise (por exemplo, ensaios para a imprensa). |

Outros estudos identificaram dois outros tipos de gênero: o gênero “discursivo” (“considerando diferentes pontos de vista”) e o gênero “persuasivo” (“o uso de um ponto de vista para convencer o leitor”). Esses têm sido descritos como gêneros de “não ficção” em vez de “factuais”, porque vão além de uma preocupação de “como as coisas são”. Esses dois gêneros estão mais preocupados com visões alternativas a respeito de como são as coisas.

Nos últimos anos há uma série de discussões acadêmicas sobre a maneira como a teoria do gênero tem sido adotada na prática educativa, incluindo o espaço reservado para analisar as características textuais

específicas de cada gênero. Muitos estudiosos questionam se seria sábio tentar categorizar textos que realmente não compartilham todas as características que lhes são atribuídas ou se seria válido incentivar o ensino de uma maneira “correta” de produzir um determinado gênero, quando, na prática, o mundo está cheio de textos que parecem não se encaixar totalmente nas descrições genéricas apresentadas nos currículos (Cope e Kalantzis, 1993; Kress, 1994). Apesar da abundante referência a gêneros em publicações educacionais, há muito poucas pesquisas publicadas sobre como os diversos gêneros são ensinados e aprendidos. Como podemos observar no Quadro 2, o Currículo Nacional da Inglaterra, recentemente revisto (DfE, 2013) limitou-se a mencionar os diversos gêneros.

Uma abordagem mais pragmática considera os gêneros como dispositivos para explicar a estabilidade e a variação de texto para texto, em vez de classificá-los ou modelá-los de acordo com suas características formais. As crianças se beneficiarão se as ajudarmos a entender como os textos podem ser organizados e caracterizados por diferentes tipos, conforme os experimentam ao longo de sua vida escolar. Esse ponto de vista é desenvolvido em livros e artigos de minha autoria (por exemplo, Beard, 2000; 2005) e na minha pesquisa empírica (Beard e Burrell, 2010). Conhecer as características dos gêneros poderia ajudar no desenvolvimento da escrita desde que:

- exista um assunto conhecido sobre o qual se possa escrever (e que implicitamente justifica o tempo e energia gastos);
- a escrita seja realizada com um objetivo claro;
- exista um público identificável;
- a escrita contemple um assunto que leitores potenciais considerem importante.

Complexidade 3:

O ato de escrever pode ser idiossincrático

Jornais e revistas como *Paris Review* e *Books* têm publicado regularmente artigos sobre como os escritores profissionais produzem seus trabalhos. Esses artigos fornecem dados informais valiosos para os pesquisadores (por exemplo, Bereiter e Scardamalia, 1987; Graham e Harris, 2005). O quadro que daí emerge é que o ato de escrever pode ser

idiossincrático. Não é fácil estabelecer generalizações sobre a “escrita real” e como “verdadeiros escritores escrevem” a partir dessas publicações. Um dos meus favoritos é o escritor Piers Paul Read, cujos trabalhos mais conhecidos são *The Professor's Daughter*, *A Married Man*, *Season in the West*. Ele relata que muitas vezes esboça o enredo de um livro inteiro em apenas uma página. O aclamado romancista irlandês Brian Moore revelou que costuma reescrever de quarenta a cinquenta vezes a introdução de duas ou três páginas de seus livros. A romancista acadêmica e premiada Dame Iris Murdoch prefere o uso de papel e lápis para escrever, o que lhe permite ter todo o roteiro à mão, ao alcance da vista e facilmente acessível.

No entanto, essas idiossincrasias não devem necessariamente ser vistas como processos muito diferentes que, por isso, não teriam utilidade para orientar a prática educacional. Talvez a principal implicação disso é que eles podem inspirar escritores jovens ou inexperientes a refletirem sobre o que facilita o seu desenvolvimento e sua prática pessoal para escrever.

O que é um desenvolvimento hábil nos diferentes momentos da escolaridade

Estudos a respeito do desempenho hábil da escrita ao longo da escolaridade estão inevitavelmente ligados à identificação das principais habilidades.

1. As principais habilidades de escrita – planejamento

Ao que parece, há processos genéricos de escrita que tanto valem para crianças quanto para os adultos: juntar as ideias que serão utilizadas; transcrever as ideias para o papel ou pelo teclado; rever o que foi escrito, o que permite oportunidades para corrigir ou editar (Hayes e Flower, 1980; Berninger e Swanson, 1994; Kellogg, 1996). Há também interações entre cada processo: a memória de trabalho do escritor é uma variável-chave; o uso de diagramas e ilustrações para apoiar a escrita pode ter um impacto significativo; e a motivação do escritor e do ambiente social também podem ser importantes (Hayes, 1996; ver também Alamargot e Fayol, 2009).

Várias analogias têm sido utilizadas para nos ajudar a compreender melhor o processo da escrita. Flower e Hayes (1980) comparam escritores a operadores muito ocupados de uma central telefônica, tentando

conciliar uma série de demandas sobre a sua atenção com as restrições sobre o que podem fazer para atender os inúmeros pedidos de ligação. Subjacente a analogias como esta, reside a profunda diferença entre a comunicação oral e escrita: a mudança da “fala para a escrita”. Os estudos de Bereiter e Scardamalia (1987) focaram no que eles consideram ser uma das exigências mais profundas impostas pelo processo de escrever: “produzir linguagem sem um interlocutor”.

Esses pesquisadores se concentraram em um aspecto genérico do desenvolvimento da escrita que ocorre bem no início do processo: como os escritores adquirem fluência para compor um texto. Bereiter e Scardamalia identificaram dois tipos de “procedimentos facilitadores”:

- (a) procedimentos para acessar o conteúdo armazenado na memória;
- (b) procedimentos para estruturar o texto na forma de uma história, um poema, informações, etc.

Os mesmos pesquisadores também identificaram evidências sobre alguns procedimentos que podem facilitar o processo de planejamento:

- listar palavras;
- *brainstorming*;
- definir os principais pontos do texto planejado;
- decidir como será a frase final da história (para que ela não se perca).

Há evidências de que o uso estratégico de planejamento de um texto está relacionado ao desenvolvimento e à realização da escrita. Por exemplo, Goldstein e Carr (1996) analisaram estudos a respeito de textos produzidos por quase 30.000 crianças, a partir dos dados da Avaliação Nacional do Progresso Educacional nos EUA (o equivalente ao SAEB/Prova Brasil). As crianças que produziram os melhores textos foram aquelas cujo planejamento envolvia listas, esboços ou diagramas. Uma possível explicação para esse achado seria que tais procedimentos poderiam ajudar a aliviar a pressão para produzir um texto, mesmo um primeiro rascunho, até que o aluno disponha de autonomia. Quando o aluno escreve à mão, uma página dupla de papel poderia ser útil para anotar palavras, listas, esboçar frases e rascunhar anotações e lembretes à esquerda, deixando espaço para redigir o texto principal à direita. Ter

à mão essas anotações pode aumentar a confiança do jovem escritor. Quando o aluno usa processadores de texto, há vários tipos de “blocos de rascunho”, ou outros recursos para fazer anotações e esquemas que oferecem oportunidades semelhantes para que as ideias iniciais possam ser anotadas, revistas e alteradas, quando o texto principal vier a ser desenvolvido. Essas atividades de planejar o que será escrito poderão auxiliar o aluno na medida em que as palavras e frases são compostas, ordenadas e relidas.

Da mesma forma, Dahl e Farnan (1998) estudaram como as estratégias de planejamento mudam com a idade dos alunos. Esse estudo foi realizado em salas de aula norte-americanas. Eles observaram que alunos mais jovens, na faixa etária de 3 a 13 anos de idade, geralmente limitam-se a copiar os planos ao redigir seus textos. As crianças mais velhas desse grupo tendem a transformar as suas notas em um novo texto, que mantém pouca ou nenhuma semelhança com as anotações originais.

A fim de ilustrar algumas indicações do que pode abranger o desempenho proficiente ao longo da vida escolar, o quadro 2 apresenta exemplos retirados do Currículo Nacional da Inglaterra. Normalmente, documentos desta natureza não apresentam referências nem citam evidências para fundamentar as suas escolhas, por isso incluiu algumas observações especulativas abaixo do quadro.

Quadro 2

Requisitos Curriculares Nacionais (Inglaterra, 2014) – Redação

| Faixa etária | Os alunos devem ser ensinados a: (Requisitos legais) |
|--------------|--|
| 5-6 | <p>Escrever frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dizendo em voz alta sobre o que eles irão escrever; • compondo uma frase oralmente antes de escrevê-la; • compondo frases encadeadas para formar narrativas curtas; • relendo o que escreveram para verificar se faz sentido; • discutindo o que escrevem, com o professor ou outros alunos. |
| 6-7 | <p>Ler em voz alta o seu texto, com clareza suficiente para ser ouvido por seus colegas e pelo professor.</p> <p>Desenvolver atitudes positivas em relação à dificuldade para escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo narrativas sobre experiências pessoais e dos outros (reais e imaginárias). • Escrevendo sobre acontecimentos reais. • Escrevendo poemas. • Escrevendo para diferentes objetivos. |

(Continuação do quadro 2)

| | |
|------|---|
| 6-7 | <p>Considerar o que estão escrevendo antes de começar:</p> <ul style="list-style-type: none"> planejando ou dizendo em voz alta sobre o que eles estão escrevendo; anotando ideias e/ou palavras-chave, incluindo novo vocabulário; registrando o que eles querem dizer, frase por frase. <p>Fazer adendos simples, revisões e correções da sua própria escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> avaliando o texto com o professor e outros alunos; relendo para verificar se o texto faz sentido e se os verbos indicam o tempo correto e de forma consistente, incluindo verbos no tempo e modo adequados; revedo para verificar se há erros de ortografia, gramática e pontuação [por exemplo, no final de sentenças pontuadas corretamente]; <p>Ler em voz alta o que escreveram com entonação apropriada para tornar o significado claro.</p> |
| 7-9 | <p>Planejar sua escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> conversar sobre o quê e como estão planejando escrever, a fim de compreender e aprender sobre a estrutura, vocabulário e gramática; discutir e registrar as ideias. <p>Fazer planejamento e escrever:</p> <ul style="list-style-type: none"> compondo e ensaiando frases oralmente (incluindo o diálogo), o desenvolvimento progressivo de um vocabulário variado e rico e uma gama crescente de estruturas de frases (Anexo 4); organizando parágrafos em torno de um tema; criando cenários, personagens e enredos para textos narrativos; usando estruturas simples [por exemplo, títulos e subtítulos] para organizar textos não narrativos. <p>Avaliar e editar:</p> <ul style="list-style-type: none"> avaliando a eficácia da escrita própria e a dos colegas, sugerindo melhorias e propondo alterações gramaticais e de vocabulário para melhorar a consistência, incluindo o uso preciso dos pronomes em frases. <p>Corrigir erros de ortografia e pontuação.</p> <p>Ler em voz alta o seu texto para um grupo de colegas ou para toda classe, usando entonação adequada e controlando o tom e volume, de modo que o significado fique claro.</p> |
| 9-11 | <p>Planejar seu texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificando o público-alvo, o propósito da escrita, selecionando a forma apropriada e usando textos de colegas como modelos para seus próprios textos; observando e desenvolvendo ideias iniciais, com base em leituras e pesquisas, sempre que necessário; escrevendo narrativas, considerando como outros autores desenvolveram personagens e cenários que o aluno leu, viu ou ouviu. <p>Rascunhar e escrever:</p> <ul style="list-style-type: none"> selecionando gramática e vocabulário apropriados, compreendendo como essas escolhas podem alterar e esclarecer o significado; em narrativas, descrevendo configurações, personagens e atmosfera, e integrando os diálogos para caracterizar os personagens e fazer avançar a ação; |

(Continuação do quadro 2)

| | |
|-------|--|
| 9-11 | <ul style="list-style-type: none">• resumindo passagens mais longas;• usando uma ampla gama de recursos para estabelecer coesão em parágrafos e entre eles;• utilizando outros recursos de organização e apresentação para estruturar o texto e orientar o leitor [por exemplo, sublinhado ou colocando títulos e tópicos]. <p>Avaliar e editar:</p> <ul style="list-style-type: none">• avaliando a eficácia da escrita própria e a dos colegas;• propondo mudanças no vocabulário, na gramática e na pontuação, para aprimorar efeitos e esclarecer o significado;• garantindo o uso correto e consistente das frases ao longo de um trecho;• assegurando a continuidade do tema e a concordância verbal no uso do singular e plural, distinguindo entre a linguagem oral e escrita, e escolhendo o registro adequado. <p>Corrigir os erros de ortografia e pontuação.</p> <p>Apresentar oralmente suas próprias redações, usando a entonação adequada, volume e movimento, tornando o significado mais claro.</p> |
| 11-14 | <p>Escrever com precisão, fluentemente, de forma eficaz e extensa para fruição e informação por meio de:</p> <p>Escrever com precisão, fluentemente, de forma eficaz e extensa para fruição e informação por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none">• textos com variados propósitos e públicos, incluindo:<ul style="list-style-type: none">– ensaios formais expositivos e narrativos bem-estruturados;– histórias, roteiros, poemas e outros escritos imaginativos;– notas e roteiros polidos para palestras e apresentações;– textos narrativos e não narrativos, incluindo argumentativos, e cartas pessoais e formais. <p>Sintetizar e organizar o texto, ideias de suporte e argumentos com os detalhes factuais necessários.</p> <ul style="list-style-type: none">• Aplicar o conhecimento crescente de vocabulário, gramática e estrutura do texto na escrita e na escolha da forma apropriada.• Usar conhecimentos a respeito de recursos literários e retóricos desenvolvidos a partir de sua leitura e escuta pessoal para aumentar o impacto da sua escrita. <p>Planejar, escrever rascunhos, editar e rever:</p> <ul style="list-style-type: none">• considerando como o texto leva em consideração as audiências e os objetivos previstos;• adequando o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto para melhorar a sua coerência e eficácia global;• prestando atenção ao uso preciso da sintaxe, pontuação e ortografia, aplicando os padrões de ortografia e as regras [definidas no Anexo 4]. |

Seriam essas práticas eficazes para o ensino da escrita? Alguns comentários sobre o Currículo Nacional da Inglaterra

As seções relacionadas à redação no Currículo Nacional Inglês (CN) são geralmente consistentes com as implicações gerais das revisões de pesquisas que tenho realizado (por exemplo, Beard, 2000) e com os estudos resumidos anteriormente nesta seção. O CN também prevê o uso das estratégias de redação descritas anteriormente, bem como outros tipos de ferramentas que escritores relatam usar em sua vida profissional (por exemplo, Rucker, 2010). Alguns psicólogos também usam termos como os empregados no CN para indicar estratégias utilizadas pelos escritores profissionais para reunir informações, organizar ideias, criar e revisar textos (por exemplo, Graham e Harris, 2005).

Na seção “Falar para Escrever” (atualmente em processo de avaliação externa), o CN usou uma noção um pouco mais ampla do termo “ferramentas de escrita”, que passou a incluir vários suportes, lembretes, rotinas e outros aspectos do comportamento de um escritor (Corbett e Strong, 2011). Essa seção do CN faz uma distinção entre conjuntos de ferramentas genéricas com foco em recursos de linguagem (frases, conectivos, pontuação, etc.), e ferramentas específicas a determinados tipos de texto (por exemplo, para a poesia, narrativa e vários tipos de não ficção). Geralmente, essas ferramentas podem ficar exibidas de modo visível na sala de aula, na forma de lembretes ou instruções, em murais ou quadros de aviso.

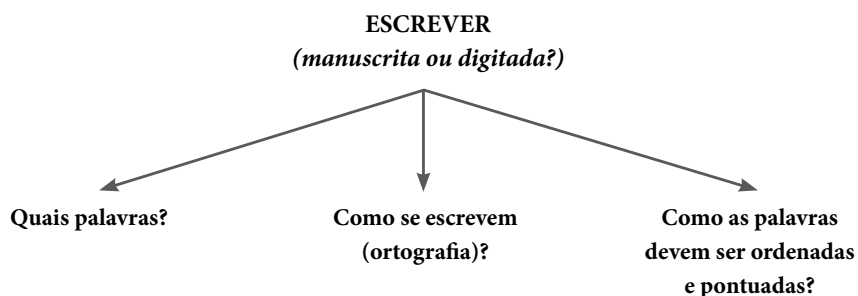
2. As principais habilidades da escrita – escrever

Como dito acima, Flower e Hayes (1980) comparam escritores a operadores de uma central telefônica. Essa analogia pode ser apropriada ao planejamento da escrita, mas outras analogias podem ser mais apropriadas ao ato de escrever, ou seja, o ato de colocar o lápis no papel ou os dedos ao teclado.

O ato de escrever tem sido comparado à arte da tapeçaria (Smith, 1994). Trata-se de tomar decisões que envolvem escrever à mão ou digitar, escolher as palavras e sua ortografia, executar o arranjo gramatical de palavras e pontuação (figura 2.1). A figura 2.1 também nos lembra do valor de compartimentalizar os problemas, para lidar com dificuldades específicas.

Figura 2.1

Algumas decisões estratégicas do escritor durante o ato de redigir



Cada uma dessas questões será discutida adiante. A questão de “Como as palavras devem ser ordenadas e pontuadas?” será discutida no capítulo 3, que trata das evidências sobre o ensino da Gramática.

O que significa desempenho hábil na caligrafia?

Tal como acontece com outras competências-chave da escrita, a caligrafia exemplifica as interrelações dos processos envolvidos na escrita. Por exemplo, uma pesquisa realizada no Reino Unido há várias décadas indica uma relação estreita entre escrever com rapidez – usando um estilo bem-formado da caligrafia– e um bom desempenho na ortografia (Peters, 1970). Os movimentos da mão decorrentes da reprodução das letras ajudam a consolidar a aprendizagem dos padrões ortográficos. Esse aprendizado traz consigo um aumento do auto-conceito.

Como salientou um dos principais especialistas do Reino Unido, a caligrafia é uma habilidade ensinada, um traço visível do movimento da mão: há pouco de “naturalidade” nisso (Sassoon, 1995). Além disso, para tornar a escrita mais rápida e automática, os traços básicos das letras devem começar no ponto correto e se mover na direção certa. Reaprender não é fácil, uma vez que os movimentos errados das mãos já tenham sido automatizados.

O quadro 3, baseado no CN, ilustra os principais aspectos que compreendem o desempenho hábil na escrita ao longo do período escolar.

Quadro 3

Requisitos legais para o ensino de caligrafia
(Currículo Nacional da Inglaterra, 2014)

| Faixa Etária | Requisitos legais: Os alunos devem ser ensinados a: | Notas e orientação (não obrigatório) |
|----------------|--|--|
| 5-6 (Ano 1) | <ul style="list-style-type: none"> • Sentar-se corretamente na carteira, segurando um lápis de maneira confortável e correta. • Começar a formar letras minúsculas na direção correta, começando e terminando no lugar certo. • Formar letras maiúsculas. • Formar os números de 0 a 9. | <ul style="list-style-type: none"> • A caligrafia requer um ensino frequente, específico e direto. Os alunos devem ser capazes de formar letras corretamente e com confiança. O tamanho do instrumento de escrita (lápis, caneta) não deve ser muito grande para a mão de uma criança. O que for usado deve permitir que o aluno segure-o fácil e corretamente, para que maus hábitos sejam evitados. • Alunos canhotos devem receber ensino específico para atender as suas necessidades. |
| 6-7 (Ano 2) | <ul style="list-style-type: none"> • Entender que as letras pertencem a um tipo de caligrafia (ou seja, letras que são formadas de maneira similar) e praticar estes tipos. • Formar letras minúsculas no tamanho correto em relação às letras maiúsculas. • Começar a usar alguns dos traços diagonais e horizontais necessários para juntar letras e compreender quais as letras, quando juntas, ficam melhores separadas. • Escrever letras maiúsculas e algarismos no tamanho correto, orientando e relacionando umas com as outras e com as letras minúsculas. • Usar espaço entre as palavras refletindo no tamanho das letras. | <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem rever e praticar a formação de letras corretas com frequência. • Eles devem ser ensinados a escrever com um estilo articulado logo que forem capazes de formar letras de modo seguro, com a orientação correta. |

(Continuação do quadro 3)

| | | |
|---------------------------|--|---|
| <p>7-9 (Ano 3-4)</p> | <ul style="list-style-type: none">• Usar os traços diagonais e horizontais que são necessários para juntar letras e compreender quais letras, quando adjacentes a outras, ficam melhores juntas do que separadas.• Aumentar a legibilidade, consistência e qualidade da sua escrita manual (por exemplo, garantindo que a verticalidade das letras as mantenham paralelas e equidistantes; que as linhas da escrita sejam espaçadas suficientemente para que os ascendentes e descendentes das letras curtas não encostem). | <ul style="list-style-type: none">• Os alunos devem usar caligrafia articulada ao longo da sua escrita independente. A caligrafia deve continuar a ser ensinada, com o objetivo de aumentar a fluência com a qual os alunos são capazes de escrever o que querem expressar. Esta, por sua vez, irá apoiar a sua composição e ortografia. |
| <p>9-11 (Ano 5-6)</p> | <ul style="list-style-type: none">• Escrever de forma legível, fluente e com velocidade crescente, escolhendo:• a forma da letra para usar quando tiver escolha e decidir se deve ou não juntar determinadas letras;• o instrumento de escrita mais adequado para a tarefa. | <ul style="list-style-type: none">• Os alunos devem continuar a praticar caligrafia e serem encorajados a aumentar a velocidade, de modo que os problemas com a formação das letras não os atrapalhe a escrever o que querem dizer.• Eles devem ter clareza sobre o que é apropriado para uma determinada tarefa padrão da escrita, por exemplo, fazer notas rápidas ou uma versão final manuscrita.• Eles também devem ser ensinados a usar notações específicas, por exemplo, para rotular um diagrama, descrever dados, escrever um endereço de e-mail, números e maiúsculas, por exemplo, e para preencher um formulário. |

Práticas eficazes no ensino da caligrafia: alguns comentários sobre o Currículo Nacional da Inglaterra

As recomendações sobre a caligrafia do Currículo Nacional Inglês (NC) são geralmente consistentes com as implicações gerais das revisões da literatura científica que tenho realizado (por exemplo, Beard, 2000, capítulos 3 e 4):

- formar letras corretamente, desde cedo;
- assegurar, nas escolas, uma política clara e consistente para a escrita manuscrita;
- assegurar oportunidades para a prática regular da caligrafia.

No restante desta seção, apresento considerações adicionais sobre requisitos específicos mencionados no programa de ensino da Inglaterra.

Ensino específico e direto: as orientações do Currículo Nacional da Inglaterra contidas no quadro 3 afirmam que a caligrafia requer ensino frequente e específico. A proposta de ensino direto é consistente com o trabalho de dois renomados pesquisadores da Fundação Nacional do Reino Unido de Pesquisa em Educação, Tom Gorman e Greg Brooks (1996) que observam que aprender a escrever corretamente as letras do alfabeto envolve uma observação cuidadosa, controle da mão e coordenação. Além disso, as crianças se deparam com muitos tipos e tamanhos de fontes. Aprender a usar fontes específicas utilizadas pelas escolas exige muita prática. Uma advertência relacionada é que algumas publicações sobre a escrita emergente ou em desenvolvimento dão muito pouca atenção à aprendizagem da formação das letras. Isso é lamentável, porque há pesquisas que indicam o que as crianças precisam aprender para estabelecer um contato eficiente entre lápis e papel. Há muita coisa que pode dar errado...

Os padrões de caligrafia: a exigência de que as crianças sejam ajudadas a compreender que as letras pertencem a famílias (ou seja, letras que são formadas de forma semelhante) e a praticá-las está em consonância com as análises de diversos pesquisadores sobre o tema da caligrafia no Reino Unido (por exemplo, Sassoon, 1995; Henderson, 1985).

Sentar e aguardar: o trabalho de Sassoon também parece dar suporte ao requisito de que os alunos “se sentem corretamente na carteira, segurando um lápis de maneira confortável e correta”. Ela chama a atenção para três fatores interdependentes, considerando como as crianças desenvolvem a escrita independente:

- **Postura:** qualquer um que se sente para escrever deve se sentir confortável. Uma superfície inclinada incentiva a boa postura, embora tais superfícies raramente sejam encontradas nas escolas de hoje.

- *Como segurar a caneta:* o lápis ou a caneta precisa ser aquele que o aluno usa em casa, com o mesmo tamanho, forma e sensação. A sensação de um instrumento de escrita inclui a espessura da caneta, bem como o tubo e a suavidade do grafite de um lápis. Canetas e lápis são normalmente usados como um tripé: com os dedos polegar, indicador e médio. Algumas alternativas podem indicar uma adaptação a novos tipos de caneta, que podem funcionar melhor em um ângulo diferente em relação ao papel, em comparação ao lápis e à caneta-tinteiro, que atendem melhor a algumas pessoas.
- *Posição do Papel:* a posição do papel pode afetar a postura. Os destros costumam colocar o papel para o lado direito, mas inclinándolo para a esquerda. Já os canhotos costumam colocar o papel para a sua esquerda, mas inclinándolo para a direita.

Atenção especial para os canhotos: a orientação que “alunos canhotos devem receber ensino específico para atender suas necessidades” é confirmada por vários estudos sobre as dificuldades que eles enfrentam em um mundo predominantemente destro. Os três tópicos acima se aplicam especialmente a eles. Os canhotos precisam ser capazes de sentar-se confortavelmente em uma sala de aula, não esbarrando os cotovelos em um vizinho destro – a criança sentada ao lado deles. Eles precisam posicionar cuidadosamente o papel (como mencionado acima). Também podem precisar segurar o lápis ou uma caneta, que deve ser um pouco maior, a fim de liberar a visão. Esse último aspecto é especialmente importante, já que os canhotos escrevem direcionados para o seu próprio corpo, podendo facilmente limitar a amplitude e flexibilidade dos movimentos.

O Currículo Nacional também reflete as implicações de uma meta-análise de pesquisas sobre a formação de “escritores eficazes”, financiada pelo governo federal dos EUA (Graham, Bollinger, Booth Olson, D’Aoust, MacArthur, McCutchen e Olinghouse, 2012). Essa meta-análise apresenta evidências robustas, com base em controle randomizado (RCT), da superioridade dos grupos que foram treinados para desenvolver fluência em caligrafia. A evidência decorre de nove estudos realizados com alunos na faixa-etária de 6 a 10 anos de idade. Sete dos nove estudos foram realizados com crianças que apresentavam risco na aprendizagem da escrita.

Um exemplo de estudo RCT sobre a contribuição da caligrafia para a aprendizagem da escrita envolveu grupos de alunos que começavam com ou sem deficiência identificada (Graham, Harris e Fink, 2000). Alunos com idades de 6-7 anos (N = 18) e com dificuldades de escrita e caligrafia participaram de 27 sessões de 15 minutos cada, destinadas a melhorar a precisão e fluência de sua caligrafia. Em comparação com outro grupo de crianças que receberam ensino em consciência fonológica, os alunos do grupo de caligrafia tiveram maiores ganhos em caligrafia, bem como na fluência de redação logo após a intervenção; e os resultados se confirmaram seis meses mais tarde. Os efeitos positivos foram semelhantes para os alunos com e sem deficiências identificadas. Os resultados indicam que a caligrafia é causalmente relacionada à escrita e que o ensino explícito e suplementar de escrita é um elemento importante na prevenção de dificuldades nas séries iniciais.

Graham et al. (op. cit.) reconhecem que, quando as habilidades básicas de escrita tornam-se relativamente automatizadas para os alunos, eles podem se concentrar mais nos aspectos de comunicação e desenvolvimento do texto. No entanto, os escritores mais jovens devem normalmente dedicar uma atenção considerável para adquirir e polir essas habilidades mais básicas antes de se tornarem proficientes. O domínio desses aspectos básicos da escrita tem impacto sobre a qualidade da mesma: jovens escritores são menos propensos a usar palavras que não podem soletrar; frases que variam em tamanho e complexidade são necessárias para envolver os leitores; erros ortográficos e má caligrafia impedem o entendimento do leitor.

É fácil negligenciar a importância da escrita manuscrita. Ela pode influenciar o auto-conceito de um indivíduo e se tornar um elo fundamental para o seu desempenho educacional. Apesar do advento da tecnologia da informação e comunicação, a escrita manuscrita continua a ser um dos meios pessoais e imediatos de comunicação gráfica. Pessoas apresentam-se ao mundo por meio de sua escrita e muitas vezes são julgados por ela.

Escrita: o que significa um desempenho hábil em digitação?

Parece haver poucos estudos sobre as habilidades de digitação que as crianças precisam digitar com destreza. Estudos britânicos

e norte-americanos indicam que digitar, em si, não faz as crianças escreverem melhor, mas leva-os a rever mais e ajuda a ensinar-lhes novas estratégias de escrita (por exemplo, Cochran-Smith, Paris e Kahn, 1991). No entanto, processadores de texto parecem ajudar a criar novos contextos sociais para professores e crianças trabalharem em conjunto. Nesses contextos, as crianças podem aprender novas estratégias e, mais particularmente, adquirir uma maior eficiência na utilização das que já possuem.

Da mesma forma, houve poucas pesquisas sobre como e quando ensinar a digitar com dois ou com dez dedos. Uma melhoria significativa na habilidade de digitação, sem dúvida, poderia tornar a escrita mais eficiente. A meta-análise de Graham et al. (2012) encontrou apenas um estudo robusto sobre os efeitos do uso de digitação e processadores de texto sobre a qualidade da escrita. Nesse estudo, a prática de escrever usando um processador de texto levou os alunos a produzirem textos mais longos. O estudo não incluiu outras medidas de qualidade de textos (Jones, 1994).

“Quais palavras?” O que significa desempenho hábil do vocabulário?

Há uma relação consistente entre o vocabulário das crianças e os vários indicadores de desempenho de linguagem. Um vocabulário limitado inibe a fluência, o alcance e o desenvolvimento da escrita das crianças. O aumento do vocabulário ocorre informalmente, quando palavras e expressões são introduzidas na conversa como parte do que Gordon Wells (1985) chamou de “construção compartilhada da realidade”. Se a realidade for bastante interessante e a expressão suficientemente útil, as palavras provavelmente serão absorvidas e utilizadas por outras pessoas. Catherine Snow (1991), da Universidade de Harvard, estudou esses tipos de apoio aos processos de comunicação entre os pais e seus filhos de idade pré-escolar.

O novo Currículo Nacional da Inglaterra é menos específico no que se refere ao desenvolvimento do vocabulário ao longo do processo escolar. Embora existam seções sobre vocabulário, sintaxe e pontuação para cada uma das faixas etárias (5-6, 6-7, 7-9 e 9-11), a maioria dos requisitos e orientações estão preocupadas com a sintaxe e pontuação. A menção ao desenvolvimento do vocabulário foi integrada em uma introdução geral:

A aquisição e o domínio do vocabulário pelos alunos “constituem a chave para a sua aprendizagem e o progresso ao longo do processo escolar. Os professores devem, portanto, desenvolver ativamente o vocabulário, ampliando-o sistematicamente a partir do conhecimento dos alunos. Eles devem expandir o acervo de palavras conhecidas pelos alunos; ao mesmo tempo devem estabelecer relações entre vocabulário conhecido e novo, e discutir as nuances de significado de palavras semelhantes. Dessa forma, os alunos expandem as opções de vocabulário que se tornam disponíveis quando escrevem. Além disso, é vital para a compreensão dos alunos que eles entendam o significado das palavras que encontram em sua leitura em todas as disciplinas, e aos alunos mais velhos devem ser ensinados o significado de verbos relacionados aos comandos que possam encontrar nos itens de testes a que são submetidos. É particularmente importante introduzir os alunos na linguagem específica das diferentes disciplinas tais como língua, matemática e ciências exatas. (DfE, 2013 p. 11).

Há também referências recorrentes ao vocabulário nos Requisitos Legais para Escrita – Redação (quadro 2, início do artigo).

Práticas eficazes para o ensino de vocabulário

“Quais palavras?”. Esta pergunta levanta questões fundamentais sobre os recursos pessoais necessários para a escrita. Mina Shaughnessy (1977), após 15 anos de trabalho com os alunos em classe de alfabetização em Nova York, concluiu que o vocabulário desponta como o obstáculo mais formidável e desanimador no desenvolvimento da linguagem.

Um dos estudos mais conhecidos sobre o impacto da leitura para crianças como uma fonte significativa de aumento de vocabulário foi realizado por Elley (1989). Esse aumento é especialmente ajudado pelo professor, por meio da explicação de palavras desconhecidas. Essa ajuda pode dobrar a velocidade de aquisição de vocabulário. Uma revisão das pesquisas sobre o ensino de vocabulário também foi realizada nos EUA (2000) pelo Painel Nacional de Leitura. Embora focado em leitura, os resultados também têm implicações diretas para o ensino da escrita:

Ensino de vocabulário pelo computador mostra ganhos de aprendizagem positivos sobre os métodos tradicionais.

Ensino de vocabulário conduz a ganhos de compreensão.

O vocabulário pode ser aprendido incidentalmente no contexto da leitura de histórias ou de audição de leituras feitas por outros.

A exposição repetida a itens de vocabulário é importante para promover ganhos de aprendizagem. Os maiores ganhos foram feitos em intervenções que envolveram exposições múltiplas à mesma palavra, em contextos autênticos, para além da sala de aula.

O ensino de palavras do texto antes da leitura tanto pode facilitar a aquisição de vocabulário quanto desenvolver a compreensão.

A reestruturação dos materiais e alguns procedimentos de reorganização do texto, como, por exemplo, substituir palavras difíceis por fáceis, facilita a aquisição de vocabulário e a compreensão (NRP, 2000).

Como as palavras são escritas? O que significa o desempenho hábil de ortografia?

A *ortografia* é outra habilidade fundamental para a escrita. As crianças conseguem, desde cedo, escrever um grande número de palavras na forma ortográfica – de forma inconsciente e automática – liberando, dessa forma, mais atenção para a estrutura do texto e para uma comunicação eficaz. Os resultados de estudos sobre ortografia constituem uma boa dose de incentivo para professores e pais, porque várias descobertas mostram quão influentes ela pode ser.

A capacidade verbal influencia o sucesso na ortografia em crianças da escola primária

Cuidar da ortografia também é importante. As crianças são mais propensas a dominar a ortografia se forem ajudadas a desenvolver um estilo rápido e bem formado de caligrafia. Os movimentos da mão na escrita prestam um apoio cinestésico valioso para aprender visualmente a forma das palavras. A ortografia é uma habilidade viso-manual.

A *leitura* também exerce uma influência fundamental na habilidade ortográfica. A leitura, tacitamente, permite uma consciência do significado das palavras, das suas estruturas e da sequência de letras. O que não é tão amplamente entendido é que o domínio da ortografia, desde cedo, pode influenciar o desenvolvimento da habilidade de leitura. Pesquisas seminais sobre o desenvolvimento da alfabetização, realizadas há alguns anos na Universidade de Oxford, indicaram a necessidade de estabelecer ligações sólidas entre leitura e escrita, pois elas são duas vias que se cruzam (Bradley e Bryant, 1980).

Na aprendizagem da leitura, as crianças precisam aprender sobre como as letras representam os sons da fala, a fim de aprender a ler palavras desconhecidas. Na medida em que elas passam a ler textos mais difíceis, também precisam reconhecer palavras inteiras, e, neste momento, pistas contextuais tornam-se relativamente menos úteis. Na aprendizagem da leitura, a visão é o nosso sentido preferencial. Se não soubermos ler uma palavra, reproduzimos o som para verificar se ela faz sentido. Em contraste, ao aprender a soletrar, as crianças podem intuitivamente tentar representar o som de sua fala – o que efetivamente o fazem às vezes, no que se chama de “ortografia inventada” (em Inglês, ‘ov’ para ‘of’; ‘sed’ para *said*, etc.). Mais fundamentalmente do que na leitura, aprender a soletrar envolve a visão como sentido preferencial. Se não soubermos como soletrar uma palavra, nós a escrevemos para ver se parece correta.

O quadro 4, também extraído do Currículo Nacional Inglês (2014), ilustra o âmbito do que se considera como desempenho hábil em ortografia.

Quadro 4

Requisitos Legais para a Ortografia na Inglaterra a partir de 2014

| Faixa Etária | Os alunos devem ser ensinados a (Requisitos Legais) | Notas e orientação (não legais) |
|--|---|--|
| <p>Os primeiros anos estabelecem normas para a aprendizagem, desenvolvimento e cuidado de crianças desde o nascimento até os 5 anos de idade. Todos devem seguir as normas, incluindo babás, creches e pré-escolas, bem como as classes de acolhimento das escolas.</p> <p>As seis áreas de aprendizagem (ensinadas preferencialmente por meio de jogos e brincadeiras) incluem, entre outras:</p> <p>(i) comunicação e linguagem</p> <p>(ii) preparação para a alfabetização.</p> | <p>As crianças usam seu conhecimento fônico para escrever palavras de forma que correspondam aos sons falados. Elas também escrevem algumas palavras irregulares comuns.</p> <p>Elas escrevem frases simples que podem ser lidas por elas mesmas ou por outros. Algumas palavras são escritas corretamente e outras são foneticamente plausíveis.</p> | <p>Os requisitos para a escrita estão estreitamente ligados aos da leitura: crianças leem e entendem frases simples. Elas usam o conhecimento fônico para decodificar palavras regulares e lê-las em voz alta e com precisão. Elas também leem algumas palavras irregulares comuns. Também demonstram compreensão ao falar com outras pessoas sobre o que leram.</p> |

(Continuação do quadro 4)

5-6 anos
(Ano 1)

Soletram:

- Palavras que contêm cada um dos 40+ fonemas já ensinados (em inglês)
- Palavras de uso comum;
- Os dias da semana.

Nomear:

- As letras do alfabeto;
- A ordem alfabética;
- Usando o nome da letra para distinguir as alternativas de grafias para o mesmo som.

Adicionar prefixos e sufixos:

- Usando a regra de ortografia para a adição de -s ou -es como marcador plural dos substantivos e marcador da terceira pessoa do singular para os verbos;
- Usando o prefixo un- usando *ing*, *ed*, *-er* e *-est* quando não for necessária nenhuma mudança na ortografia dos radicais das palavras (por exemplo, ajudando, ajudou, ajudante).

Aplicar regras simples de ortografia (conforme listado no anexo).

Escrever de memória frases simples ou ditadas pelo professor, que incluem palavras usando o GPCS e exceções comuns ensinadas até o momento.

A leitura deve ser ensinada em paralelo à ortografia, assim os alunos entendem que podem ler as palavras que soletraram.

Aos alunos devem ser mostrados, como segmento de palavras faladas, fonemas individuais e, em seguida, ensiná-los como representar os fonemas pelo(s) grafema(s) apropriado(s). É importante reconhecer que as correspondências fonema-grafema (que sustentam a ortografia) são mais variáveis do que as correspondências grafema-fonema, [GPCS] que constituem a base da leitura. Por essa razão, os alunos precisam de muito mais treino na escrita do que na leitura.

Nesta fase, os alunos soletrarão algumas palavras de uma forma fonicamente plausível, mesmo que, às vezes, de forma incorreta.

Erros de ortografia de palavras que foram ensinadas para soletrar devem ser corrigidos; outras palavras grafadas incorretamente devem ser usadas para ensinar aos alunos formas alternativas para representar esses sons.

Escrever frases simples, ditadas, que incluem palavras já ensinadas, oferece aos alunos a oportunidade de aplicar e praticar sua ortografia.

(Continuação do quadro 4)

6-7 anos
(Ano 2)

Soletrar:

- Segmentar palavras faladas em fonemas e as representado por grafemas, sotetrando corretamente
- Aprender a escrever ortograficamente novas formas de fonemas, cujas grafias sejam conhecidas, e algumas palavras com ortografia distinta, incluindo palavras homófonas comuns;
- Aprender a soletrar palavras que tenham exceções para soletrar outras com formas distintas;
- Aprender o apóstrofo possessivo (singular) [por exemplo, the girl's book]
- Distinguir entre palavras homófonas e quase homófonas.

Adicionar sufixos para soletrar palavras longas, incluindo *-ment, -ness, -ful, -less, -ly* (em português seriam sufixos como "mente", para formar o advérbio de modo).

Aplicar as regras e orientações sobre Ortografia (conforme anexo).

Escrever de memória sentenças simples ditadas pelo professor, que incluem palavras usando o GPCS, palavras com exceções e com pontuação já ensinada.

No 2º ano, os alunos avançam no conhecimento específico da ortografia das palavras, incluindo homófonas. O processo de ortografia deve ser enfatizado: isto é, que a mesma envolve a segmentação das palavras faladas, em fonemas, e, em seguida, representando todos os fonemas por grafemas na ordem certa. Os alunos devem fazer isso para palavras uni e multissilábicas.

Nesta fase, a ortografia das crianças deve ser fonicamente plausível, mesmo que nem sempre correta.

Erros de ortografia de palavras que foram ensinadas aos alunos para soletrar devem ser corrigidos; outras palavras grafadas incorretamente podem ser usadas como uma oportunidade para ensinar aos alunos sobre formas alternativas de representar esses sons.

Os alunos devem ser encorajados a aplicar seus conhecimentos sobre sufixos para explicar a sua ortografia. Eles também devem extrair e aplicar seu conhecimento crescente de palavras e estruturar a ortografia, bem como seu conhecimento sobre a raiz das palavras.

(Continuação do quadro 4)

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <p>7-9 anos (Ano 3-4)</p> | <p>Usar mais prefixos e sufixos e entender como usá-los.</p> <p>Solettrar mais homófonas.</p> <p>Solettrar palavras que são frequentemente ignoradas (Anexo 4).</p> <p>Colocar o apóstrofo possessivo com precisão em palavras com plurais regulares [por exemplo, <i>girls', boys'</i>] e em palavras com plurais irregulares [<i>children's</i>].</p> <p>Usar as duas ou três primeiras letras de uma palavra para verificar a a ortografia no dicionário.</p> <p>Escrever de memória frases simples, ditadas pelo professor, que incluam palavras e pontuação já ensinadas.</p> | <p>Os alunos devem aprender a soletrar novas palavras e terem muitas oportunidades para a prática.</p> <p>Assim como nos anos 1 e 2, os alunos devem ser apoiados no entendimento e aplicação dos conceitos de estrutura das palavras (Anexo 5).</p> <p>Os alunos precisam ter conhecimento suficiente para soletrar, a fim de usar dicionários de forma eficiente.</p> |
| <p>9-11 anos (Ano 5-6)</p> | <p>Usar mais prefixos e sufixos a fim de que os incorporem.</p> <p>Solettrar algumas palavras com letras mudas [por exemplo: <i>knight, psalm, solemn</i>]. (em Português seriam palavras como Hotel)</p> <p>Continuar a distinguir as palavras homófonas daquelas com que frequentemente se confundem.</p> <p>Usar o conhecimento da morfologia e etimologia na ortografia para entender que a ortografia de algumas palavras precisa ser aprendida de forma específica, (conforme listado no anexo).</p> <p>Usar dicionários para verificar a ortografia e o significado das palavras.</p> <p>Usar as três ou quatro primeiras letras de uma palavra para verificar a ortografia, significado ou ambos em um dicionário.</p> <p>Usar um dicionário de sinônimos.</p> | <p>Tal como em anos anteriores, os alunos devem continuar a compreender e aplicar os conceitos de estrutura das palavras, para que possam aproveitar os seus conhecimentos sobre a morfologia e a etimologia para soletrar corretamente.</p> |

Práticas eficazes no ensino da ortografia? Alguns comentários sobre o Currículo Nacional da Inglaterra

O conhecimento fonológico é um recurso muito útil para aprender a soletrar. A sequência do desenvolvimento é geralmente consistente com os modelos de estágios de ortografia que emanaram do trabalho de Gentry (1982), que descreve um modelo de cinco estágios de desenvolvimento da ortografia. Nesse modelo, o estágio fonético é central, no sentido do mapeamento sistemático de fonemas em grafemas, embora a criança se concentre mais nos sons do que na ortografia, usando sequências aceitáveis de letras.

O NC também incorpora o trabalho subsequente de Rebecca Treiman (1997), da Wayne State University, nos EUA e de Margaret Snowling (1994), na Universidade de York, na Inglaterra. Suas descobertas sugerem que a ortografia inicial das crianças é mais influenciada pelo conhecimento gráfico (sequências de letras) do que alguns modelos de estágios poderiam sugerir. Elas relatam que, no início da alfabetização, a ortografia usada pelas crianças em língua inglesa tem maior probabilidade de apresentar grupos de letras como <ee> e <ll> (que são comuns em Inglês) do que * <uu> ou * <hh> que não ocorrem. Da mesma forma, se as crianças usam <bb> ou <ck>, raramente as colocam no início das palavras².

Também é importante reconhecer que os professores podem exercer uma grande influência sobre a ortografia das crianças. Em um dos estudos de larga escala realizado no Reino Unido e intitulado *Sucesso em Ortografia*, envolvendo mil crianças de 9 a 10 anos de idade, Margaret Peters (1970) constatou que o sucesso na ortografia foi influenciado mais pelo trabalho dos professores do que qualquer outro fator.

O NC também reflete as evidências colhidas na meta-análise sobre ensino da escrita baseada em um grande número de estudos com crianças em idade escolar (Graham, et al. 2012). Esse estudo oferece evidências robustas, com base em experimentos controlados, sobre os efeitos positivos de ensinar os alunos a se tornarem fluentes em ortografia.

² Esses estudos conhecidos como teoria estatística da alfabetização foram replicados em Língua Portuguesa por Tatiana Pollo e comprovaram que o uso de determinadas letras pelas crianças é associado à frequência de sua ocorrência na língua e não há qualquer tipo de “hipótese” feita pelas crianças. Esses estudos (Treiman et al. 2013) constituem evidência adicional para refutar as teorias propostas na década de setenta por Ferrero e Teberosky (1999).

Um exemplo é o estudo de Berninger, Vaughan, Abbot, Begay, Coleman, Curtin e Graham (2002). O estudo envolveu crianças de 8 a 9 anos de idade. Alunos de baixo desempenho (N = 96) foram designados aleatoriamente para um dos quatro grupos de tratamento com a duração de 24 sessões de 20 minutos, ao longo de 4 meses. O tratamento incluiu treinamento em ortografia (princípio alfabético e suas alternâncias); redação (discussão reflexiva e apoio do professor), ortografia combinada (princípio alfabético) com redação (com apoio do professor). O grupo de controle fez apenas atividades práticas de escrita. Todos os quatro grupos tiveram aumento da fluência de redação. Apenas o grupo que recebeu “ortografia combinada mais redação” aumentou seu desempenho nessas duas áreas.

Graham et al. concluíram que o ensino de competências básicas de escrita deve ser acompanhado do ensino e uso das ferramentas para produzir ganhos na qualidade geral da redação, bem como o tempo para a prática de tais habilidades e ferramentas. A evidência sobre esses dois tópicos será examinada adiante.

Ferramentas para melhorar a qualidade da escrita

Os fatores extra-escolares que favorecem o desenvolvimento da escrita foram estudados menos extensivamente. Um dos estudos mais sistemáticos foi realizado ao longo de dois anos por uma equipe da Universidade de Harvard. As descobertas foram publicadas em dois livros, um por Jeanne Chall (1990) e outro por Catherine Snow (1991) e seus respectivos colegas. Trata-se de um estudo longitudinal envolvendo 30 famílias. Foram coletadas amostras de narrativas e de escrita descritiva de crianças aos sete, nove e onze anos de idade, e novamente um ano depois.

É importante notar que essa pesquisa foi realizada com famílias de baixa renda, que tinham recursos materiais limitados e que muitas vezes viviam em casas superlotadas. A pesquisa identificou fatores que ajudam a caracterizar as famílias dos resilientes, aquelas que criaram circunstâncias para ajudar as crianças a se tornarem bons alunos, apesar das dificuldades enfrentadas pelas famílias.

Os resultados indicam que a qualidade da escrita está significativamente relacionada a uma série de ações que ocorrem dentro de casa, incluindo práticas educativas da família relacionadas com:

- definir regras, por exemplo, tempo em que podem assistir TV;
- assegurar a pontualidade e frequência das crianças nas escolas;
- cumprir os compromissos assumidos;
- manter a casa razoavelmente limpa e organizada;
- organizar atividades pós-escolares variadas para as crianças.

Essa relação entre condições de moradia e sucesso na escrita foi observada como um fator de grande significância estatística, no caso das crianças de 9-10 anos de idade. É interessante especular sobre por que esses fatores parecem influenciar o sucesso na escrita. Catherine Snow e seus colegas sugerem que a “família resiliente” pode ajudar a dar às crianças uma maior confiança. Pode dar aos filhos experiência para aprender a organizar o seu tempo para cumprir as metas. Também pode ajudar a desenvolver mais vocabulário necessário para quando as crianças tiverem a oportunidade de escrever.

Dimensões textuais de desenvolvimento da escrita

Estudos de larga escala realizados no Reino Unido e nos EUA consideram o tamanho total do texto (contagem de palavras) como uma medida grosseira, mas válida, para descrever o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais (por exemplo, Mortimore et al, 1988; Chall et al., 1990). Outros estudos nessa tradição incluem o trabalho de Harpin (1976), que investigou amostras de escrita criativa e descritiva em cerca de 300 crianças de 7-11 anos de idade ao longo de dois anos. A análise se baseou na contagem de palavras, vocabulário e estruturas sintáticas, que foram usadas como indicadores da direção geral e do ritmo do desenvolvimento da escrita nessa faixa etária. Em um artigo posterior, Harpin (1986) reconhece a necessidade de estudos quantitativos adicionais que incluam avaliações textuais mais amplas e que considerem igualmente as exigências do contexto feitas sobre o autor.

Em recente trabalho, em coautoria com Burrell, realizei estudos empíricos sobre o desenvolvimento de recursos textuais da escrita narrativa e escrita persuasiva ao longo do tempo (Beard e Burrell, 2010). O estudo envolveu tarefas padronizadas na intervenção inicial e um teste, repetido 12 meses depois, para investigar o desenvolvimento da escrita de 112 crianças com idades entre nove e dez anos. As crianças estudavam em cinco escolas que admitem alunos provenientes de

diferentes contextos socioeconômicos. As escolas seguiam as mesmas diretrizes curriculares nacionais. Os roteiros foram avaliados por painéis de especialistas especificamente treinados, utilizando: (a) uma matriz com indicadores quantitativos aplicados a quatro elementos da redação; (b) escalas de avaliação ao nível do texto, que foram derivadas a partir de fontes relevantes.

Todos os elementos constituintes da redação mostraram uma melhoria, bem como muitos dos recursos usados ao nível do texto. Na tarefa de **escrita narrativa**, houve ganhos em termos globais, na capacidade geral de apresentar uma estrutura para a história, de apresentar um quadro lógico global, na caracterização, criação, uso de diálogos e nos esforços para motivar o leitor.

Houve ganhos significativos ($p < 0,01$) nos seguintes aspectos:

- atenção às especificações;
- a utilização de diálogos na resolução da narrativa;
- o uso de exclamações para provocar impacto;
- o uso de verbos para enfatizar a ação, pensamentos ou sentimentos.

Na tarefa de **escrita persuasiva**, houve ganhos na capacidade geral para produzir um apelo persuasivo eficaz para o leitor, uso de estrutura lógica, não cronológica e na apresentação de detalhes para sustentar a argumentação.

Houve ganhos altamente significativos nos seguintes aspectos:

- manutenção da forma persuasiva ao longo do texto;
- uso de letras maiúsculas para dar ênfase;
- uso de argumentos persuasivos em série.

Outros ganhos significativos foram encontrados em variáveis como: o uso de um resumo perspicaz, uma mensagem memorável (para levar para casa) e o uso de um apelo final.

Estratégias de ensino baseadas em evidências

Nos últimos anos, tem havido um aumento notável de estudos que procuram identificar as práticas mais eficazes para o ensino da escrita, utilizando métodos científicos rigorosos e, geralmente, a

partir do trabalho seminal de Hillocks (1986). Os pesquisadores, por vezes, em artigos revistos e publicados por painéis de especialistas, vêm fazendo recomendações específicas para a prática em sala de aula, com base nos resultados de pesquisas que usam grupos randomizados (ECR) e metodologias de pesquisa quase experimental (QED).

Cada recomendação é frequentemente classificada com base na força da evidência, por exemplo, “forte”, “moderada” ou “mínima”, levando em conta o número de estudos, o desenho experimental e a qualidade dos estudos relevantes. Outras fontes de evidência, como estudos de caso e painéis de especialistas, também vêm sendo utilizados e considerados nessas classificações e recomendações, mas, por si, não são suficientes para elevar o nível da evidência “mínima”. Para avaliar a eficácia de uma intervenção, os pesquisadores muitas vezes avaliam o impacto das práticas sugeridas sobre a qualidade geral da escrita ou sobre características específicas tais como: elementos de gênero, estrutura de frases e vocabulário. Dada a subjetividade inerente das avaliações da escrita, os resultados são normalmente considerados válidos quando há consistência entre vários avaliadores. O estudo de Graham (Graham et al., 2012) constitui uma das mais reconhecidas e sólidas fontes de referência sobre o tema.

Graham et al. examinaram uma lista inicial de 1.500 estudos, dos quais 117 usaram desenhos experimentais ou quase experimentais para examinar se abordagens específicas de ensino estavam associadas com um melhor desempenho na escrita. Desse total, 41 estudos alcançaram os critérios WWC (*What Works Clearinghouse*); 34 outros estudos tinham qualidade suficiente para serem usados como evidência suplementar.

Muitos dos estudos considerados nas revisões da literatura sobre o ensino da escrita utilizaram a abordagem de ensino conhecida como “Estratégia de Desenvolvimento Autorregulado” (SRSD), derivada do trabalho de Harris e Graham, 1996; Graham e Harris, 2005). Originalmente, tratava-se de uma abordagem de ensino, mas, posteriormente, foi usada para situações de teste em uma variedade de formatos e com diferentes populações-alvo. Eis uma síntese dos resultados:

Evidência forte (quando ambas as sugestões são implementadas ao mesmo tempo): *Ensinar os alunos (a) a usar os elementos do processo de escrita e (b) a escrever para uma variedade de propósitos*. Esta recomendação é baseada em 25 estudos que demonstram relações causais: os alunos se tornam mais eficazes para escrever quando aprendem cada componente do processo de aprendizagem e são apoiados até se tornarem aptos a usar essas estratégias de forma independente. Dezesete desses estudos examinaram intervenções rotuladas como “Estratégia de Desenvolvimento Autorregulado” (SRSD), derivadas do trabalho de Harris e Graham, 1996, citado em Graham e Harris (2005).

O cerne da abordagem SRSD consiste no uso de estratégias para ensinar os alunos a escrever. Essas estratégias incluem uma série de atos mentais, físicos e uso de determinadas ferramentas ou recursos para alcançar objetivos de escrita, cada um dos quais tem sido validados na investigação dos autores (Ver Anexo 4), e que incluem:

- usar estratégias e técnicas específicas para finalidades diferentes;
- transferir gradualmente a responsabilidade do professor para o aluno;
- selecionar e utilizar estratégias;
- escrever para uma variedade de propósitos;
- escrever para um público específico;
- usar textos modelares;
- usar técnicas específicas a um determinado gênero.
- Outras intervenções baseadas no SRSD incluem:
 - estratégias para ajudar a navegação ou monitoramento durante o processo de escrita (por exemplo, estabelecimento de metas);
 - auto-avaliação e auto-reforço;
 - auto-monitoramento, por exemplo, relatar e representar graficamente características da escrita;
 - discutir como uma estratégia pode ser utilizada em contextos particulares ou adaptados para utilização em outros contextos.

Esses dois conjuntos de recomendações se baseiam no reconhecimento de que a boa escrita envolve mais do que uma simples documentação de ideias: a escrita requer (a) pensar sobre a finalidade da escrita, (b) planejar o quê e como dizer e (c) entender o que o leitor precisa.

O estudo de Glaser e Brunstein (2007) constitui um exemplo de pesquisa baseada na metodologia RCT para ensinar o processo de escrita. O estudo inclui como dimensões a serem desenvolvidas: “estratégias”, “autonomia gradual” e “seleção e uso de estratégias”, bem como outras dimensões associadas à recomendação “escrever para uma variedade de propósitos (Anexo 5).

Um exemplo do estudo RCT para avaliar o impacto da dimensão “escrever para uma variedade de propósitos” foi publicado por Tracy, Reid e Graham (2009). Esse estudo analisou os seguintes componentes: “propósito”, “público”, “textos modelares” e “técnicas de gênero” (bem como outros relativos à dimensão “usar o processo de escrita”) (Anexo 6).

O painel concluiu que o ensino de competências básicas de escrita deve ser acompanhado do ensino das ferramentas para a escrita eficaz, analisadas anteriormente, bem como o tempo necessário para a prática de tais habilidades e ferramentas, a fim de produzirem ganhos de qualidade global.

Evidência mínima: Prever tempo diário para os alunos escreverem

Graham et al. (2012) consideram que dar tempo adequado para os alunos escreverem diariamente é um elemento essencial de um programa de ensino eficaz. Os alunos precisam de tempo para aprender e praticar as habilidades e estratégias necessárias para se tornarem escritores eficazes. No entanto, pesquisas recentes realizadas com grupos de professores nos EUA indicam que os alunos passam pouco tempo escrevendo durante o horário escolar (Cutler e Graham, 2008).

Graham et al. (2012) relatam que os estudos não examinaram de maneira explícita se a alocação diária de tempo para escrever é melhor do que uma menor frequência. Um estudo chegou a concluir que os alunos que tiveram tempo extra de ensino de escrita apresentaram desempenho superior ao grupo de controle, que não recebeu o ensino extra (Berninger et al., 2006, Estudo 4). Noventa alunos do 5º ano, em

situação de risco, participaram de grupos de escrita oferecidos antes ou depois do período escolar; duas vezes por semana, durante uma hora, ao longo de sete meses (64 sessões). Os alunos apresentaram uma melhora significativa na qualidade geral da escrita em comparação aos alunos que tiveram ensino em sala de aula regular, mas que não compareceram aos clubes de escrita. Os alunos designados para os clubes de escrita também demonstraram melhoria maior em uma medida padronizada de estrutura da frase. O tempo adicional nos grupos incluiu o ensino de estratégias específicas de gêneros de escrita, alinhado com as práticas descritas na seção anterior, “Evidências Fortes”.

Evidência mínima: Criar uma comunidade engajada de escritores

Graham et al. sugerem que os alunos precisam tanto de habilidades quanto de motivação para se desenvolverem como escritores. Os professores devem criar um ambiente favorável em sua sala de aula para promover uma “comunidade de escritores” motivados para escrever bem. Graham et al. também sugerem que, a fim de criar um ambiente de apoio para a escrita, os professores participem como escritores, e não simplesmente como instrutores, para demonstrar a importância da escrita.

Para desenvolver ainda mais a motivação dos alunos para escrever, os professores devem incluir oportunidades para que eles escolham os seus próprios tópicos e/ou rever ou editar trabalhos selecionados por professores e que estejam relacionados com as finalidades e gêneros ensinados. Quando os alunos escolhem os seus próprios tópicos, podem tornar-se mais engajados e motivados. Esse envolvimento e motivação poderiam levar os alunos a escreverem com mais frequência e a se envolverem mais no processo de escrita e da comunidade de escritores.

Os alunos e professores também devem ter oportunidades regulares e estruturadas para interagir, para dar e receber *feedback*, bem como colaborar em atividades de escrita. A colaboração aumenta o senso de comunidade em uma sala de aula, bem como incentiva os alunos a se engajarem no processo de escrita com os seus pares. Quando os alunos estabelecem relações produtivas entre si e com o professor, eles podem se sentir seguros para participar do processo de escrever e compartilhar sua escrita com os pares. Publicar alguns trabalhos dos alunos também pode ajudá-los a se sentir valorizados em sua comunidade.

Implicações para a avaliação dos alunos e avaliação curricular

De acordo com um estudo recente (Huot, 2009), a avaliação do ensino da escrita vem sendo um tema contestado há mais de um século. No entanto, Huot argumenta que o assunto continua alvo de poucas pesquisas, pouca teoria e pouca utilização.

Das duas principais facetas do ensino da língua, a escrita é mais difícil de avaliar em larga escala do que a leitura. Para avaliar a fluência de leitura e compreensão, por exemplo, pode-se relacionar o que foi lido e compreendido com o texto original e com o significado pretendido pelo autor. A falta de um único ponto de referência básico mina os esforços para estabelecer a “validade” da avaliação da escrita – mesmo quando um texto é comparado com outro. A validade é o critério que permite estabelecer se os itens de um teste realmente medem o que pretendem. Outro problema é o da “confiabilidade”: o mesmo item avaliado por diferentes pessoas ou textos de diferentes alunos avaliados por uma mesma pessoa – o desafio é assegurar que o avaliador exerça critérios estáveis para avaliar.

Há três abordagens mais amplas usadas na avaliação da escrita e que são usados em muitas pesquisas e programas nacionais de avaliação:

A avaliação global permite que o texto seja considerado como um todo.

A avaliação de uma característica básica especifica características básicas para elaborar o texto, como propósito, público e assunto. Por exemplo: “Escreva uma carta para o diretor da escola, apresentando sugestões para melhorar a mesma”.

A avaliação de portfólio se baseia numa amostra de diferentes textos produzidos pelo aluno ao longo de um determinado período de tempo.

O quadro 5 resume as vantagens e desvantagens de cada um desses três tipos. Algumas das maneiras de superar as desvantagens estão listadas na coluna da direita.

Quadro 5

Três abordagens para avaliação da escrita

| | Vantagens | Desvantagens | Estratégias para superar as desvantagens |
|--------------------------------|---|--|---|
| Avaliação Global | Centra-se no texto como um todo e da forma como o mesmo transmite um significado. Relativamente rápido de administrar. | Falta especificidade e confiabilidade. | Utilizar textos exemplares para ilustrar o desempenho; ou estabelecer, por consenso, um guia de avaliação com critérios para determinar os níveis de alta, média e baixa qualidade. |
| Características básicas | Permite que os avaliadores concordem com antecedência sobre as características a serem evidenciadas no texto. | Atenção às características específicas pode distrair do texto como um todo. Esse tipo de avaliação é geralmente mais demorado do que a avaliação global. | Coletar informações suplementares sobre a experiência dos alunos ao redigir este tipo de tarefa. |
| Portfólio | Oferece evidências sobre a escrita realizada ao longo de um determinado período de tempo. Pode incluir mais de um gênero. | Muito demorado. Pode ser difícil chegar a uma avaliação global. | Selecionar um ou mais textos produzidos como representativo(s) ou de melhor qualidade. |

Se forem estabelecidos critérios específicos e balanceados com algum tipo de consideração holística que leva em consideração o texto como um todo, então, qualquer desses enfoques parece adequado. A validade e confiabilidade deverão ser maiores se os critérios holísticos e as características básicas forem pré-estabelecidas. Esta é a ideia subjacente à maioria dos programas nacionais de avaliação de desempenho dos alunos.

Programas Nacionais de Avaliação

Programas Nacionais de Avaliação normalmente são de caráter “somativo” e potencialmente dão *feedback* sobre o desempenho dos alunos e, indiretamente, de seus professores. Esses programas só podem levar em conta algumas das dimensões discutidas neste artigo. A escala de aplicação deve priorizar o estabelecimento de medidas de confiabilidade, o que se obtém por meio de indicadores observáveis e critérios inequívocos. A validade de um teste está circunscrita pela sua natureza arbitrária. Considerações sobre a escrita como um texto autêntico ou um ato pessoal de comunicação recebem prioridade mais baixa. Ao mesmo tempo, a existência de algum tipo de currículo nacional significa que há muito espaço para a concepção de tarefas de avaliação que tenham algum interesse e relevância para os alunos.

Esse é o caso com o sistema de avaliação que vem sendo utilizado na Inglaterra e no País de Gales desde 1991. O currículo define variedades de narrativas e de tarefas não narrativas. A partir de 1996, foi utilizada uma abordagem usando o critério de “adequação”, substituindo os níveis de desempenho que eram usados na abordagem dos anos anteriores. Os julgamentos de “adequação” estão relacionados com as descrições de cada nível concebidas pela agência de avaliação do governo central. Até o final da década de 1990, os critérios de avaliação foram baseados, em parte, em características de gênero (“propósito e organização”) e, em parte, a características linguísticas (“gramática”). A gramática foi, por sua vez subdividida em “pontuação” e “estilo” (incluindo a sintaxe e o vocabulário). (As avaliações nacionais feitas na Inglaterra estão sendo revistas neste momento).

Os exemplos ilustrados no quadro 6 mostram como essas características relacionadas aos gêneros textuais e às propriedades linguísticas podem ser usadas para indicar as expectativas nacionais para alunos de onze anos de idade. No caso, trata-se de uma tarefa usada numa avaliação nacional: escrever um folheto sobre uma excursão da escola que acontecerá em alguns dias. Outras tarefas usadas nessa avaliação incluíram uma entrevista e a escolha entre duas narrativas.

Quadro 6

Expectativas Nacionais para Redação –
Alunos com 11 anos de idade (posteriormente revista)

| Proposta e Organização | Gramática, pontuação e estilo | |
|---|--|---|
| <p>Há algum uso de convenções apropriadas a folhetos informativos como, por exemplo, introdução relevante, tópicos logicamente ordenados, frases conclusivas, e frases que podem fazer um apelo direto ao leitor (<i>Ex.: Se você tiver quaisquer dúvidas sobre a viagem, dirija-se à senhora Grant</i>).</p> <p>O escritor procura informar o leitor, apresentando informações de forma clara, e há alguma tentativa de envolvê-lo, por exemplo, mencionando as atrações ou vantagens da viagem. As ideias são sustentadas e desenvolvidas de uma maneira lógica.</p> <p>A escrita é coerente e bem ritmada, com a cobertura adequada de uma gama de aspectos da viagem. O <i>layout</i> deve ser apropriado e pode incluir listas ou horários, ou subtítulos.</p> | <p>A maioria das frases são corretamente demarcadas por pontos finais, letras maiúsculas e pontos de interrogação.</p> <p>Dentro das frases, há alguma evidência do uso correto de vírgulas para separar elementos de uma frase, tais como frases curtas, orações ou lista de itens.</p> | <p>A utilização de algumas frases complexas ajudam a precisar o significado. Por exemplo, pode haver expansão (“ônibus modernos com cintos de segurança”) ou a utilização de orações subordinadas (“a viagem, que está no...”) para expressar a informação precisa e/ou transmitir um tom de autoridade, por exemplo, por meio de construções impessoais, ou da utilização de advérbios para dar ênfase (“definitivamente não...”), ou de conectivos para dar ordem e ênfase (“se... então, [assim como] para”).</p> <p>Algumas palavras ou frases são particularmente bem escolhidas para aumentar o interesse ou precisão. Pronomes e tempos verbais são geralmente consistentes.</p> |

A avaliação de qualquer aspecto do desenvolvimento da escrita levanta questões sobre os meios pelos quais os julgamentos são feitos. É sempre válido elaborar questões sobre o assunto e a finalidade do texto.

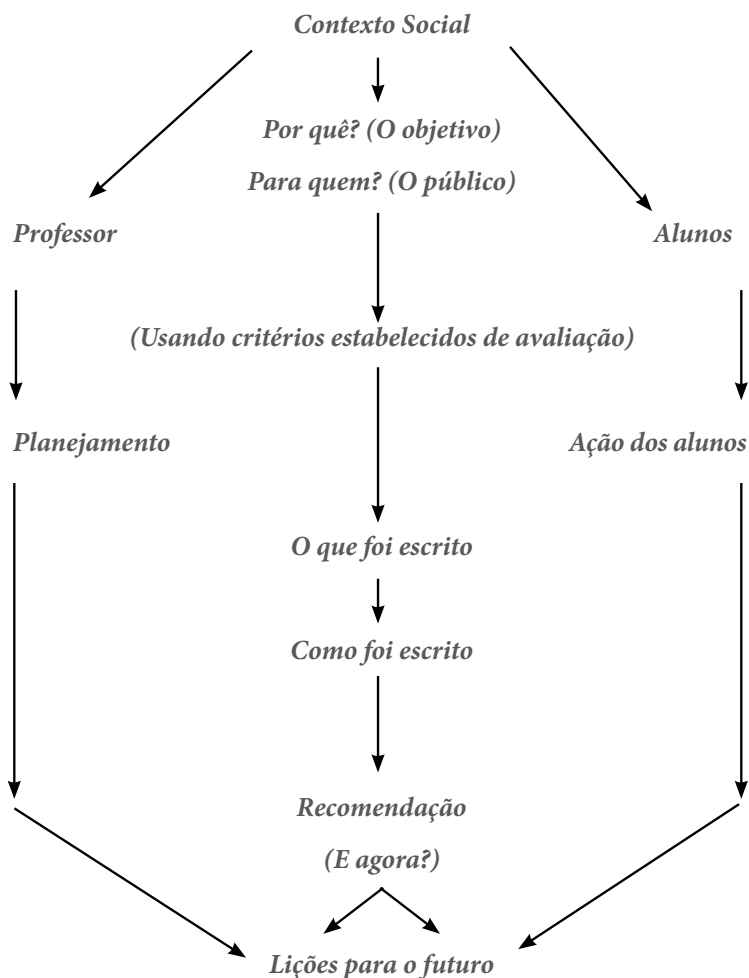
As notas, pontuação ou níveis constantes de programas nacionais de avaliação, por exemplo, precisam ser equilibrados com informações sobre como os alunos escrevem em outros contextos, com diferentes temas e propósitos alternativos. Essas informações complementares também podem lançar luz sobre o desenvolvimento interno, “psicodinâmica” dos indivíduos e o papel da escrita em suas vidas.

Implicações para a avaliação em sala de aula

As escolas oferecem muito mais oportunidades para avaliações “formativas”, que contribuem para alimentar o processo de ensino. A figura 2.2 coloca em perspectiva as questões discutidas nos parágrafos anteriores e apresenta um quadro de referência que dá pistas para três níveis de avaliação, relacionados com questões fundamentais a saber: O quê? Como? E agora?

Figura 2.2

Etapas de avaliações da escrita em sala de aula



Além da avaliação “somativa” e “formativa”

Huot (2009) afirma que, em parte, por razões históricas, a avaliação formativa geralmente é vista como “progressista, aconselhável e boa”, e que a avaliação somativa é geralmente vista como “tradicional, retrógrada e má”. Huot nutre dúvidas sobre essa polarização focada nesse aspecto relacionado ao momento em que aluno recebe o *feedback*. Ele argumenta que uma distinção mais consistente seria entre o fato do aluno poder ou não rever o que escreveu em função do *feedback*.

Este princípio, sensível ao contexto em que se realiza e avalia a atividade de escrever, é semelhante às minhas próprias conclusões a partir de uma revisão crítica das pesquisas relevantes (por exemplo, Beard, 2000; Beard, 2005). A partir das discussões nas seções anteriores, é evidente que a avaliação da escrita das crianças pode ser focada em vários dos seus componentes e considerando diferentes dimensões. Poderia parecer que a maneira mais óbvia de avaliar a escrita seja examinar componentes básicos como a caligrafia (ou o uso eficaz do processamento de texto), ortografia, vocabulário ou outras características textuais.

No entanto, embora a abrangência profissional dos componentes da escrita possa ser válida, quaisquer componentes que sejam analisados fazem parte de um todo maior, o contexto comunicativo que o escritor está tentando alcançar, a quem a escrita se dirige e o gênero que o aluno escolheu. Tudo isso traz implicações para a avaliação cotidiana na sala de aula.

A implementação de práticas baseadas em evidências: algumas questões finais

Este trabalho procurou mostrar como evidências decorrentes de pesquisas científicas podem informar substancialmente a prática. Entretanto, há limitações claras sobre como podemos especificar exatamente a forma de escrever, de ensinar a escrever e de avaliar a escrita. Essas limitações decorrem do fato de que a escrita está intrinsecamente ligada a muitos aspectos subjetivos e imprecisos.

Escrita como *design*?

O Professor Mike Sharples (1999) sugeriu uma metáfora perspicaz para examinar a questão: a escrita poderia ser vista como um processo semelhante ao *design*, uma habilidade que se baseia na forma como usamos a nossa inteligência para criar e compartilhar as coisas no mundo. Ele traça alguns paralelos entre escrita e *design*:

- caráter aberto - apenas metas gerais são possíveis;
- potencial infinito – quando o final é uma questão de julgamento;
- abordagem não infalivelmente correta - há muitas outras igualmente bem-sucedidas;
- a escrita e o *design* tanto envolvem identificar quanto resolver problemas;
- uma série de restrições ao mesmo tempo têm que ser consideradas;
- considerações de “qualidade” estão vinculadas a valores.

Ideias-chave: o que escritores dizem sobre a escrita

Tais valores envolvidos na avaliação da qualidade da escrita nos trazem de volta às ideias de escritores eminentes, cujos pontos de vista sobre a escrita podem ter um valor especial. Eis algumas das ideias que considero, ao mesmo tempo, profundas e inspiradoras:

“Eu achei que escrevendo poderia aprender e lembrar muito mais.”

(Gerald Durrell em *My Family and Other Animals*)

“Escrever não só nos ajuda a lembrar sobre o que foi pensado e dito, mas também nos convida a ver, de uma nova maneira, o que foi pensado e dito.”

(David Olson em *The World on Paper*)

“A verdadeira facilidade para escrever vem da arte, não do acaso, assim como se movimentam com leveza os que aprenderam a dançar.”

(Alexander Pope no *Essay on Criticism*)

Referências

- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (eds). *Handbook of writing development* (pp. 23–47). London: Sage.
- Beard, R. (2000). *Developing writing 3–13*. London: Hodder & Stoughton.
- Beard, R. (2005). Teaching Writing: Using Research to Inform Practice. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn, (eds) *Research in Effective Learning and Teaching of Writing*. Amsterdam: Kluwer.
- Beard, R., & Burrell, A. (2010). Investigating narrative writing by 9–11 year olds. *Journal of Research in Reading* 33(1), 77–93.
- Beard, R., & Burrell, A. (in press). Investigating persuasive writing by 9–11 year olds.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (ed.) *Advances in Instructional Psychology, Vol. 2* (pp.1–64). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower’s model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In J.S. Carlson (Ed.). (Series editor E. C. Butterfield) *Children’s writing: Toward process theory of the development of skilled writing. Volume 2 of Advances in cognition and educational practice* (pp. 57–81). New York: JAI Press Inc.
- Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3–30.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbot, R., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291–304.
- Bryant, P. & Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they cannot read. In U. Frith, (ed.) *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities* (11–18). Basingstoke: Macmillan.
- Bruner, J. (1972). *The relevance of education*. London: Allen and Unwin.
- Chall, J., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M., Paris, C.L. & Kahn, J.L. (1991) *Learning to write differently*. Hove: Ablex Pub. Co.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.

- Corbett P., & Strong, J. (2011). *Talk for writing across the curriculum*. Maidenhead: Open University Press.
- Crystal, D. (1993). The structure of language. In R. Beard (ed.). *Teaching Literacy: Balancing Perspectives* (pp.15–21). London: Hodder & Stoughton.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919.
- Dahl, K.L., & Farnan, N. (1998). *Children's writing: Perspectives from research*. Newark, Delaware and Chicago, Ill: International Reading Association and National Reading Conference.
- DfE (Department for Education) (2013). *The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*. London: DfE [Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf 26 July 2015]
- Donaldson, M. (1993). Sense and sensibility: some thoughts on the teaching of literacy. In R. Beard (ed.). *Teaching literacy: Balancing perspectives* (pp. 35–60). London: Hodder & Stoughton.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174–187.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Freedman, A. & Medway, P. (eds) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Freedman, A., & Pringle, I. (eds). (1980). *Reinventing the rhetorical tradition*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK, *The Reading Teacher*, 36, 192–200.
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade pupils' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297–310.
- Goldstein, A.A. & Carr, P.G. (1996). Can students benefit from process writing? (National Assessment of Educational Progress Facts 1. Report No. 1. Report No. NCES-96-845. ED 395 320). Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, National Center for Educational Statistics.
- Gorman, T. & Brooks, G. (1996). *Assessing young children's writing: A step by step guide*. London: The Basic Skills Agency.
- Graham, S. & Harris, K. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to pupils with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school pupils to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [Retrieved

- from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch 12 February 2013]
- Graham, S., Harris, K., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 620–633.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207–241.
- Harpin, W. (1976). *The Second 'R': Writing development in the junior school*. London: Allen & Unwin.
- Hartog, P.J. (1908). *The writing of English* (2E). Oxford: Clarendon Press.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language, 14*(4), 388–399.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (eds). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp.1–26). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henderson, E. (1985). *Teaching spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition*. Urbana, IL: National Conference on Research in English/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Huot, B. & Perry, J. (2009). Toward a new understanding for classroom writing assessment. In: R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (eds) *The Sage handbook of writing development* (pp. 423-435). London: Sage.
- Jones, I. (1994). The effect of the word processor on the written composition of second-grade pupils. *Computers in the Schools, 11*(2), 43–54.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (eds) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2E). London: Routledge.
- Leu, D.J., McVerry, J.G., O'Byrne, W.I., Kiili, C., Zawilinski, L. Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C., & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 55*(1), 5–14.
- Martin, J.R. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality* (2E). Oxford: Oxford University Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- NRP (National Reading Panel) (2000). *Teaching children to read: An evidence-*

- based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction.* Bethesda MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nelson, N., & Kinneavy, J.L. (2003). Rhetoric. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jensen (eds). *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed.) (pp. 786–798). New York: Macmillan.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language.* Oxford: Basil Blackwell, in Association with Andre Deutsch Ltd.
- Peters, M.L. (1970). *Success in spelling.* Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Reid, I. (Ed.). (1987). *The place of genre in learning: Current debates.* Geelong, Australia: Deakin University, Center for Studies in Literary Education.
- Rucker, R. (2010). A writer's toolkit [Retrieved from <http://www.rudyrucker.com/writing/> 7 October, 2013]
- Sassoon, R. (1995). *The practical guide to children's handwriting.* London: Hodder and Stoughton.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design.* London: Routledge.
- Shaughnessy, M. P. (1977). *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing.* New York: Oxford University Press.
- Smith, F. (1994). *Writing and the writer* (2E). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and school Influences on literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Snowling, M.J. (1994). Towards a model of spelling acquisition: The Development of Some Component Skills. In G.D.A. Brown & N.C. Ellis (eds) *Handbook of spelling: Theory, process and intervention.* Chichester: John Wiley and Sons.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young pupils strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *Journal of Educational Research*, 102(5), 323–331.
- Treiman, R. & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In C.A Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (eds) *Learning to spell: Research, theory and practice across languages.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wells, G. (1985). *Language, learning and education.* Windsor: NFER/Nelson.

Capítulo 3.

Ensino da Gramática

Introdução

A capacidade de escrever constitui um aspecto central da formação da auto-imagem educacional do indivíduo. Essa auto-imagem fica mais evidente quando o indivíduo percebe que pode se comunicar com qualquer um, quando e onde quiser. O advento e universalização dos processadores de texto reforçou ainda mais a capacidade de se comunicar dessa forma. A capacidade comunicativa via Internet trouxe um novo imediatismo que assumiu enorme importância na globalização de empresas, universidades e redes sociais (Leu, McVerry, O’Byrne, Kiili, Zawilinski, Everett-Cacopardo, Kennedy, e Forzani, 2011).

Tal como foi afirmado nos capítulos anteriores, a escrita, ao contrário da fala, permanece disponível para os indivíduos, no sentido de que podem reler o texto a qualquer momento. Na verdade, reler o que escrevemos constitui a “forma mais requintada” de compreensão, um ato de auto-esclarecimento. Essa compreensão é promovida pela capacidade (a) do indivíduo refletir sobre a forma como usa a linguagem e (b) de ser capaz de referir-se às características da mesma de forma precisa e inequívoca. A gramática da língua é uma referência essencial nesse processo reflexivo. Tal reflexão foi considerada desde a civilização grega antiga como parte de uma exigência fundamental para o ser humano: “conhece-te a ti mesmo”. Curiosamente, séculos após esse aforismo, uma revisão científica baseada em mais de 800 indicadores correlacionados ao desempenho escolar revelou o autoconhecimento como o fator mais importante (Hattie, 2009).

Introdução específica: A natureza da gramática e da referência gramatical

A maioria dos dicionários define “gramática” como o sistema de regras que explicam como a língua é organizada, especialmente as que estabelecem as normas para relacionar as palavras entre si. Há também regras em menor quantidade relacionadas à estrutura e formação das palavras (radicais, prefixos, etc.). O termo “referência gramatical” é usado quando termos técnicos são empregados tanto para se referir às regras quanto aos elementos das frases a que elas se referem.

Nos últimos anos, foram escassas as orientações profissionais sobre o ensino da escrita que levaram em conta a gramática, apesar dela constituir “um componente central do sistema da estrutura da língua” (Crystal, 1998). Essa omissão reflete uma mudança importante no mundo da língua inglesa ocorrida nos últimos 50 anos. Os alunos e seus professores não vêm sendo ensinados explicitamente sobre a gramática, como se fazia antigamente.

Há duas razões principais para essa mudança. Uma delas decorre da influência de um seminário conjunto de especialistas dos EUA e da Inglaterra sobre o ensino da língua denominado *Dartmouth Seminar*, realizado em 1966, e que promoveu uma visão contrária à gramática, advogando, em seu lugar, “uma ideia de ensino da língua como instrumento de crescimento pessoal” (Nystrand, 2006). Uma segunda razão-chave foi o livro influente de Wilkinson (1971), discutido retrospectivamente por Beard (2000), entre outros. Wilkinson reviu algumas pesquisas e concluiu que os benefícios do ensino direto da gramática não compensariam os custos; a escrita das crianças seria pouco suscetível de melhoras como consequência do ensino formal da gramática.

O “vácuo resultante” foi que muitos estudantes universitários na Inglaterra, incluindo os futuros professores, começaram sua formação com um tênue domínio da referência gramatical. Esse vácuo compromete o direito dos estudantes, como mencionado acima, de se tornarem proficientes no domínio da habilidade de escrever. Um relatório do governo central da Inglaterra já alertara que “alguém que sabe sobre as estruturas da língua inglesa pode refletir de forma desinteressada e esclarecida sobre uma gama de questões, observações e problemas que ocorrem no uso diário da língua” (DES, 1988, 19). A referência gramatical fornece um tipo de agilidade na escrita que ajuda a evitar prolixidades.

Tem havido uma crescente consciência na Inglaterra de que o ensino da gramática tem potencial incalculável, especialmente se for ministrado de uma forma que reflita os usos contemporâneos da língua. Essa conscientização elevou o tom das críticas e conclusões ao trabalho de Wilkinson (por exemplo, Tomlinson, 1994). Por exemplo, dois dos estudos utilizados na argumentação de Wilkinson foram teses que nunca haviam sido publicadas. Uma delas usou dados de apenas quatro escolas. Os testes de conhecimentos gramaticais foram aplicados aos alunos junto com três redações, cada uma em 30 minutos. Foram feitas comparações entre o conhecimento e o desempenho gramatical das redações de 129 alunos. No entanto, as redações foram avaliadas apenas de forma global e não analiticamente, de modo que pudessem revelar os benefícios específicos do ensino da gramática (por exemplo, estrutura e coesão das frases). Além disso, os testes de conhecimento gramatical centraram-se na identificação das “classes” de palavras individuais (veja na próxima seção), mais do que na análise das frases. Tomlinson argumenta que tais estudos não sustentam a conclusão de que o ensino da gramática não tenha valor.

Embora as revisões sistemáticas dos estudos científicos estejam, de forma geral, alinhadas com as conclusões de Wilkinson (ver adiante a seção sobre as “estratégias de ensino baseadas em evidência”), contra-argumentos de que o ensino da gramática poderia ter um potencial ilimitado têm aparecido consistentemente em publicações acadêmicas e governamentais, tanto nos EUA como na Inglaterra. Isto culminou com a introdução de seções gramaticais na versão revista do currículo nacional da Inglaterra, implementado a partir de 2014. Durante muitos anos, as principais questões sobre o ensino de gramática se referiam a se valeria ou não a pena ensinar gramática. Atualmente, os principais questionamentos sobre esse ensino estão mais preocupados com o “o quê?” e, especialmente, o “como?” ensinar.

A palavra “gramática” tem sentidos diferentes para diferentes pessoas

Para algumas pessoas, “gramática” pode significar um pouco mais do que reconhecer, basicamente, as classes das palavras³, o que, às vezes,

³ As classes de palavras são parecidas em Português e Inglês. Em português são: substantivo, adjetivo, verbo, pronome, advérbio, conjunção, preposição, numeral, artigo, interjeição. Ver Anexo 8.

é ironicamente chamado de “nomeação dos termos”, conforme o famoso poema de Henry Reed). Para outras pessoas, “gramática” pode significar as regras para falar ou escrever “corretamente”. Para os linguistas, gramática significa a descrição e organização do sistema de regras pelas quais se exprimem as palavras e as partes das palavras. Há muitas maneiras de descrever essas regras. Minha proposta, nas seções abaixo, consiste em esquadriñar as descrições sistemáticas do Inglês propostas por Quirk, Greenbaum, Leech e Svartvik (1985). Embora outras fontes sejam usadas, por exemplo, gramáticas funcionais sistemáticas de Halliday (1978) (veja a seção sobre “Práticas Eficazes” adiante), a gramática de Quirk et al. (1985) delas se distingue por se tratar de uma descrição detalhada do Inglês escrito. O trabalho de Halliday é uma teoria linguística geral aplicável a quase todas as línguas, mas na qual falta o detalhe linguístico preciso de Quirk. Da mesma forma, tirando proveito da natureza detalhada da descrição de Quirk, este artigo explorou o trabalho do linguista British, que, por sua vez, usou o trabalho de Quirk para apresentar suas próprias contribuições significativas para a política da educação (por exemplo, Perera, 1984; Cristal, 1995; Hudson, 2004). Uma outra gramática da língua inglesa (Carter e McCarthy, 2006) foi publicada 20 anos após o trabalho de Quirk et al., abrangendo a língua escrita e falada, mas até agora sua influência direta na política educacional parece ter sido limitada⁴.

A gramática varia de língua para língua

A partir de buscas na Internet, parece-me que a estrutura básica da frase em português é similar à do inglês. Felizmente, para fins deste artigo, os verbos em português e em inglês têm muitas características similares. Contudo, existem algumas diferenças notáveis na gramática das duas línguas, por exemplo:

As **frases interrogativas** em português são determinadas pela entonação; em inglês, elas são determinadas pela ordem da palavra: “É você que escuta?” (“*Are you listening?*”).

⁴ No Brasil, são utilizados principalmente dois tipos de gramáticas: a normativa, baseada em regras e a descritiva, baseada na descrição da língua e aberta a possíveis variações. Nas últimas décadas, prevalece o uso da gramática descritiva, cujos principais adeptos são, entre outros, Celso Cunha e Evanildo Bechara.

As frases com duplo negativo são usadas em português, mas não em inglês: “Eu não sei nada”. Isso é compreensível, mas não faz parte do “inglês padrão”⁵.

A escolha do tempo verbal também difere: por exemplo, para falar sobre o futuro ou escolher entre o presente simples (que existe em português) e o *presente contínuo* (que não existe em português). Em inglês pode-se dizer das duas formas:

| | |
|--|---|
| <i>It is ages since I don't play tennis.</i> | <i>It is ages since I have played tennis.</i> |
| Faz tempo que eu não jogo tênis. | Faz tempo desde que joguei tênis. |

O uso de verbos modais: “*I must to go now*” ou, na linguagem padrão: “*I must go now*”. Em Português só há uma forma: “Eu devo ir agora”.

A ordem das palavras (sintaxe)

A ordem das palavras em português é um pouco mais flexível do que a do inglês, mas há igualmente variações entre as duas línguas:

- a colocação dos adjetivos, dos advérbios ou dos pronomes;
- a sintaxe das frases que usam o discurso indireto;
- o inglês tem mais preposições;
- não há correspondência entre preposições nas duas línguas;
- em inglês há um único pronome possessivo que concorda no gênero com o artigo possessivo: o pronome possessivo concorda em gênero com “quem possui”. Em português dizemos: “Ela está almoçando com SEU irmão”. Em inglês, o correto (padrão) é dizer “o irmão dela, *her brother*”, e não “*his brother*”.
- os pronomes pessoais, especialmente os usados como objeto, podem ser omitidos frequentemente no português: “Eu disse” ou “Eu disse a ele”, mas não no inglês padrão: “*I told him*”.
- há somente uma forma de pergunta no português. O inglês tem diversas, dependendo da frase e forma das palavras que abrem a frase: “*She's coming tomorrow, isn't it?*”, no inglês padrão:

⁵ O autor está correto quando diz que em Português o duplo negativo é gramatical correto. No entanto, do ponto de vista lógico-semântico, a dupla negação é incorreta, pois transforma a negação numa afirmação.

“She’s coming tomorrow, isn’t she?” (O uso do *“it”* refere-se ao fato de que ela vem, o uso do *“she”* refere-se à pessoa que vem. Em Português não usamos essas formas – diríamos apenas: “Ela virá amanhã, não é?” (“não vem?”, “não é mesmo?”, “não é isso?” – mas NÃO dizemos: “Ela virá amanhã, não é ela?”).

A gramática pode ser conhecida e discutida com o uso de terminologia adequada

Os adultos e as crianças em idade escolar sabem intuitivamente muito da gramática. Gombert (1992) mostrou como o conhecimento inconsciente e implícito sobre a ordem das palavras ou sobre como formar o tempo passado, adquirido a partir da comunicação e das interações das crianças com outros falantes, precede o conhecimento “metalinguístico” a respeito dessas características da língua. A questão que se coloca para os professores é saber (a) o quanto é necessário tornar explícito esse conhecimento implícito e (b) quais os termos técnicos ou metalinguísticos devem ser usados para se referir aos diversos aspectos da gramática.

A gramática opera em diferentes níveis

As regras da gramática se aplicam às frases e, em certa medida, às formas como as frases são conectadas. As regras também se aplicam a “elementos” encontrados dentro das frases. Nas descrições gramaticais do inglês de Quirk et al., esses elementos são o Sujeito, Verbo, Objeto, Complemento e Advérbio de uma frase⁶. Embora as frases possam incluir vários elementos, o único elemento essencial em uma frase é o verbo, que indica as ações, sensações ou estados do ser.

O ensino da gramática pode não melhorar a escrita diretamente

Essa afirmativa é talvez a mais discutível. As pesquisas revisadas consistentemente não apresentam evidências de que o ensino da gramática faça qualquer diferença na qualidade da escrita dos estudantes. Contudo, pode-se igualmente argumentar que apenas muito recentemente os

⁶ Em Português os elementos da frase são: Sujeito, Predicado, Objeto, Complemento, Adjunto, Predicativo, Aposto e Vocativo. Nas séries iniciais, normalmente são estudados apenas os elementos básicos.

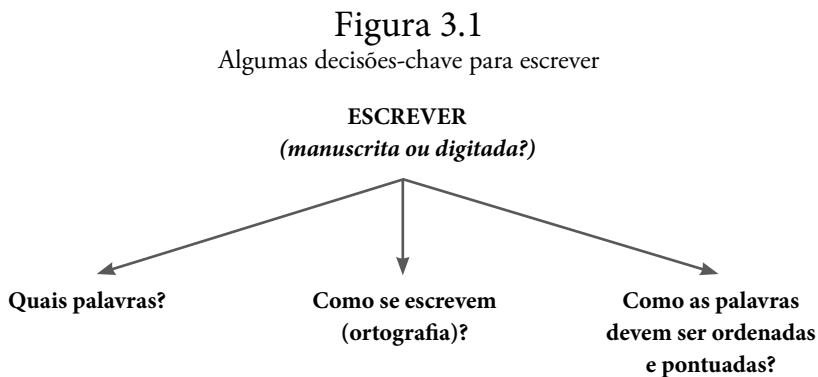
pesquisadores começam a produzir pesquisas de forma mais adequada, e que essas poucas pesquisas já produziram alguns resultados positivos (por exemplo, Myhill, Jones, Lines e Watson, 2012; o tema será discutido adiante na seção sobre “Estratégias de ensino baseadas em evidências”).

O que significa um desempenho adequado ao longo da escolaridade?

Para discutir o que seja um desempenho adequado do aluno com relação ao conhecimento gramatical nos diferentes níveis de ensino é necessário identificar as habilidades centrais da escrita.

As habilidades centrais da escrita – a ordem das palavras

Ordenar as palavras usando regras gramaticais pode ser considerado como uma das decisões-chave para escrever um texto (figura 3.1, que já foi usada no capítulo *O ensino da escrita*).



Como devem ser ordenadas e pontuadas as palavras?

Em um de meus trabalhos (Beard, 2000), analisei algumas questões a respeito de práticas eficazes na organização gramatical, procurando entender o que a escrita compreende, como se desenvolve e o que parecem ser os pontos fortes de uma boa redação.

Muitos sites oferecem *insights* inspiradores sobre produções literárias de alto padrão. Por exemplo, o *Literary Devices: Syntax* (<http://literarydevices.net/syntax>) nos lembra de que uma das principais funções da sintaxe é transmitir o significado. Na literatura, os escritores utilizam

a sintaxe para produzir determinados efeitos artísticos como o humor, o tom, etc., como por exemplo, *Romeu e Julieta* de William Shakespeare.

Ele parte de uma pergunta básica: “Que luz é aquela, que passa pela janela?”, criando uma forma poética: “*What light breaks through yonder window?*”. Nesse caso, ele modifica o verbo para concluir a sentença com um efeito dramático: “*What light through yonder window breaks?*”. Nesse caso a mudança dos termos na oração produz um efeito estético – que naturalmente só é apreciado pelos que compreendem o idioma inglês.

Explicando a gramática

Minha experiência de explicar a gramática aos professores se baseia em algumas ideias centrais. Assegurar a ordem gramatical na escrita envolve elaborar uma sequência de frases. De acordo com Perera (1984), as frases são a maior unidade linguística dentro da qual as regras gramaticais operam sistematicamente. As frases podem ser simples ou múltiplas (compostas ou complexas). Todas as frases compreendem elementos e estes são apresentados na forma de padrões gramaticais.

A grande maioria de frases contém padrões específicos de palavras e são chamadas de “frases maiores” (uma frase menor pode ser uma exclamação, como “UFA!”). As frases maiores são compostas de padrões específicos de elementos. Esses padrões de elementos são chamados de “orações”. Uma frase simples é formada de uma “oração” independente ou principal. Frases múltiplas são formadas por uma ou mais orações. Frases compostas são formadas por frases múltiplas que usam conjunções para ligar duas ou mais orações independentes – que em Português incluem as coordenadas e subordinadas. Frases complexas são frases múltiplas que ligam uma oração independente a uma oração dependente ou subordinada.

Elementos da oração

As frases simples são compostas por combinações dos cinco elementos da oração: sujeito; verbo; objeto; complemento; advérbios. Nos livros didáticos, esses elementos são abreviados frequentemente usando sua letra inicial: S, V, O (direto ou indireto), C e A. Cada elemento está demonstrado no Anexo 7.

Sete tipos de oração

Os cinco elementos básicos da oração podem ser usados para criar sete estruturas básicas ou tipos de oração.

1. S V O gato dormiu.
2. S V Od O gato pegou o rato.
3. S V C O gato estava cansado.
4. S V A O gato dormiu quietamente.
5. S V Oi Od O gato trouxe-me o rato.
6. S V Od C O gato encontrou uma caixa confortável.
7. S V Od A O gato pegou o rato rapidamente.

Se o sujeito é indefinido e se a frase contém o verbo “ser”, qualquer uma das estruturas pode começar com o verbo “haver”:

Por exemplo:

“Um engenheiro reparava a máquina de lavar”. (S V O)

“Havia um engenheiro que reparava a máquina de lavar.”

(“*There was an engineer repairing the washing machine*”).

“Ninguém estava ajudando.” (S V C)

“Não havia ninguém ajudando.”

(“*There was nobody helping*”)

A estrutura básica da frase das frases está resumida no Anexo 8. Pode parecer estranho resumir uma língua rica e variada (como o inglês) a um sumário tão reduzido. No entanto, podemos criar variações e interesse do leitor usando essas estruturas básicas de inúmeras formas:

- usando tipos diferentes de frases;
- variando as palavras e as frases de acordo com os diferentes elementos da frase;
- ligando frases simples para elaborar frases compostas ou complexas (isto é, frases múltiplas);
- criando coesão entre as frases.

Essas quatro formas de variação serão discutidos adiante. Exemplos adicionais encontram-se no Anexo 8:

1. Usando diferentes tipos de frases

A grande maioria das frases é afirmativa. Há, contudo, três outros tipos de frase: interrogativas, exclamativas e imperativas. Os quatro tipos básicos de frase são ilustrados abaixo.

“As vacas estão no campo.” (Afirmativa).

“Onde estão as vacas?” (Interrogativa).

“Que vaca enorme!” (Exclamativa).

“Olhe para as vacas.” (Imperativa).

Nos três primeiros tipos de frase, é possível usar a mesma forma de palavras e indicar as funções diferentes da frase pela pontuação e o tom de voz.

“As vacas estão no jardim!” (Exclamativa).

“As vacas estão no jardim?” (Interrogativa).

“As vacas estão no jardim.” (Afirmativa).

Dessa forma, as sete estruturas de frase podem ser convertidas de afirmativas para interrogativas ou imperativas, mediante pequenas alterações na ordem original das palavras. Tomando, por exemplo, uma frase simples como: “O engenheiro reparou a máquina de lavar”, as afirmações poderiam ser transformadas em perguntas:

- usando perguntas como: “quem”, “o quê”, “onde”, “quanto”, “como”. Ex.: “Quem reparou a máquina de lavar?”;
- usando a voz passiva: “A máquina de lavar foi reparada pelo engenheiro”;
- usando uma pergunta retórica (que já se sabe antecipadamente a resposta): “O engenheiro reparou a máquina de lavar, não foi?”;
- adicionando uma pergunta à frase original: “Foi o engenheiro que reparou a máquina de lavar?”.

Da mesma forma, as frases afirmativas podem ser transformadas em imperativas:

- eliminando o sujeito e usando a forma imperativa do verbo: “Repare a máquina de lavar”;
- adicionando “faça”: “Faça o reparo da máquina de lavar”.

2. Variando as palavras e frases em cada elemento da oração

Cada elemento da oração pode ser aumentado ou diminuído, variando os números de palavras que contém. Por exemplo a frase simples:

“As vacas estavam no campo.”

S - **As vacas** >>>> cerca de quase cem vacas Nelore

V - **estavam** >>>>> estavam pastando quietamente

A - **no campo** >>>> em dez hectares de campo, perto do rio.

As palavras são agrupadas em orações. Há sistemas de regras adicionais que operam no nível da frase. As principais relações entre as orações e as frases encontram-se no Anexo 9.

3. Ligando frases simples para fazer frases múltiplas (compostas ou complexas)

Formamos uma frase composta a partir de duas ou mais orações (ou frases simples). Há diversas maneiras de ligar duas frases simples, incluindo o uso de (a) conjunções; (b) vírgulas; (c) substituição ou (d) elipse. Eis alguns exemplos:

(a) Por conjunções (tal qual, ou, mas):

“A confusão piorava a cada momento e Alice estava muito feliz por sair do bosque para um lugar aberto...”

Naturalmente, precisa haver uma relação significativa entre as orações para justificar o uso de uma conjunção.

(b) Por vírgulas:

“O professor gritou, as crianças pararam e todos escutavam.”

(c) Por substituição se as duas cláusulas contêm elementos comuns: *“Alice não estava ferida; ela ficou de pé num instante.”* (Como esta última frase mostra substantivos e frases nominais, na qualidade de sujeito, objeto ou complemento, podem ser substituídos por pronomes).

(d) Por elipse: os elementos comuns em frases ligadas são omitidos sem que o leitor suponha o que o foram:

“O carro virou a esquina e [...] parou.”

“Daniel sempre foi [...] o que Joseph acaba de se tornar, um torcedor.”

As frases complexas são utilizadas quando há um relacionamento desigual entre duas orações. As orações subordinadas podem seguir ou preceder a oração principal, como abaixo:

“Quando Thomas ouviu a notícia, ele não acreditou nela.”

Frase subordinada
(ou dependente)

Principal (Independente)

4. Criando coesão entre frases

Na língua escrita, a unidade do texto (comparada a uma série de frases não relacionadas) se dá mediante a coesão, criada pelas relações entre frases sucessivas.

Na fala, as relações entre frases ou as orações são sinalizadas pela entonação. Na escrita, as relações mais importantes entre frases são frequentemente semânticas, com repetição de palavras, usando sinônimos ou categorias mais abrangentes (ex.: usar a palavra “transportes” para se referir a carros, aviões, navios, etc.). Contudo, há conectivos gramaticais, tais como a referência ou a substituição, tanto na fala quanto na escrita.

Esta parte do capítulo baseia-se igualmente no trabalho de Halliday e de Hasan (1976) e os exemplos foram retirados, sobretudo, de dois clássicos de Lewis Carroll: *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do espelho*.

Tipos de conectivos gramaticais:

1. referência: pessoal, demonstrativos e comparativos;
2. substituição: dos substantivos, verbos e orações;
3. elipse: omissão;
4. conectivos: denominados “conjunções” por Halliday e Hasan.

Alguns exemplos de coesão gramatical:

- **Substituição**

Substituição de nomes e pronomes (usando *one, ones, some* etc.)

“Eu voto para que a moça nos conte uma história”, disse a Lebre de Março.

*“Receio não conhecer **uma**”*, disse Alice.

- **Elipse**

A elipse é muito similar ao processo de substituição e, na verdade, constitui uma “omissão” ou “substituição por zero”. Como a substituição, as relações coesivas podem ser feitas pela elipse do substantivo, do verbo e da oração:

“E quantas horas por dia você fez aulas?”, disse Alice, com pressa em mudar de assunto.

“Dez horas no primeiro dia”, disse a Falsa Tartaruga: *“**Nove** no próximo [...] e assim por diante...”*.

- **Conectivos** (“conjunções”, de acordo com Halliday e Hasan)

A série completa dos conectivos inclui conjunções aditivas, adversativas, causais e temporais.

Exemplo: Aditiva

“Estava quase abrindo a janela para colocá-lo lá fora no meio da neve! E você teria o que merece, meu querido travesso.”

Como será discutido adiante, os professores podem exercer apenas uma influência sutil no desenvolvimento dos aspectos gramaticais da escrita das crianças. No entanto eles devem se lembrar de que embora os padrões da escrita sejam estruturados, a ordem das palavras é infinita.

Estudos realizados há vários anos e em larga escala, baseados na análise da escrita de crianças mostraram padrões claros da progressão, de frases simples, literais e afirmativas, para uma sintaxe mais elaborada e coesa (por exemplo, Harpin, 1976; Wilkinson et al., 1980; ver Beard, 2000, capítulo 8). Os projetos de desenvolvimento do currículo em diversos países indicam que as crianças podem se beneficiar de atividades como:

- ler e reler vários tipos de texto ao longo dos primeiros anos, para observar suas distintas características;
- escrever textos mais longos desde cedo, de modo que possam explorar a estruturação coerente dos textos;
- realizar diferentes tipos de escrita que requeiram estruturas sintáticas diversas;
- identificar, com ajuda, algumas características de diferentes dialetos, para considerar alternativas ao padrão.

As habilidades-chave da escrita – Pontuação

Infelizmente, o ensino da pontuação raramente tem sido objeto de estudos voltados para o processo da escrita.

Não obstante, podemos aprender muito com os linguistas. Crystal (1998) ressalta a importância de aprender o uso ortodoxo do ponto final para marcar limites da frase. As frases têm um papel-chave na comunicação escrita. Contudo, aprender a escrever frases pode envolver, em si mesmo, um ajuste no desenvolvimento da linguagem das crianças. Como demonstrou Kress (1982), geralmente não falamos usando frases, mas orações encadeadas. A aprendizagem da pontuação vai além dos limites da frase em diversas dimensões, como indicado no *box* abaixo, embora alguns tipos de pontuação envolvam uma escolha mais estilística do que demarcativa dos limites da frase.

Pontuação como escolha de estilo

As crianças precisam aprender como usar pausas completas para marcar os limites da frase. Podem precisar saber que uma **abrev.** também é indicada por um ponto final. Além disso, não existem alternativas para usar o apóstrofo para mostrar quando **u'a** letra foi omitida.

O uso do ponto de interrogação também é necessário – você quer fazer uma pergunta? Por outro lado, a decisão de usar um ponto de exclamação é mais arbitrária. Há outras formas de indicar a mudança de tom! Por exemplo, as letras podem ser escritas com **MAIÚSCULAS**.

Frank Smith (1982, p. 159) declarou seu desagrado com os pontos de exclamação – mas demonstra ser muito indulgente com os travessões. Segundo Keith Watherhouse (1991), os travessões tornaram-se menos comuns na medida em que palavras compostas que eram hifenadas, como **re-escrita** (na ortografia anterior), foram **reescritas** como uma só palavra (de acordo com o Novo Código Ortográfico da Língua Portuguesa).

Os limites entre parágrafos constituem outro caso em que a “licença poética” tornou-se frequente em muitas publicações. É mais difícil negar o velho adágio: “as marcas da fala devem ser usadas para mostrar exatamente o que alguém falou”.

O uso da vírgula pode ser mais subjetivo, embora seja frequentemente usado de forma equivocada para ligar duas frases simples sem conjunção. Em contraste, o ponto e vírgula parece ser subutilizado pelas crianças e alunos; ele pode ajudar a contrastar duas frases simples. O uso dos dois pontos também vem sendo subutilizado: eles ajudam a ressaltar os organizadores avançados de um texto; a agrupar itens numa lista; como alternativa à vírgula antes de um discurso direto.

As escolas precisam definir políticas claras a respeito de como explicar essas convenções aos alunos. O ensino será mais eficaz quando associado a um contexto concreto de escrita e a usos mais criativos da pontuação (inclusive **sublinhar** e usar parênteses), conforme o caso.

De fato, o uso de marcas de pontuação nos livros para crianças é frequentemente inconsciente entre diferentes autores. O uso de pontos de exclamação, travessões e vírgulas pode depender da vontade ou humor do escritor. Os sinais usados para indicar o discurso direto em livros de leitura para crianças também costumam ser muito variados.

Perera (1996) ilustrou abordagens muito diferentes nas práticas dos autores que usam orações declarativas no lugar de falas. E usam essas orações de forma arbitrária.

O uso de aspas (nenhuma, simples ou dupla) e de letras maiúsculas também varia. As crianças encontram convenções muito diferentes em diversos livros ou entre coleções. Essas variações são acompanhadas por diferenças marcantes entre as estruturas gramaticais apresentadas, incluindo o uso dos pronomes e das formas reduzidas (*I Will* ou *I'll*, no caso do inglês).

Hall e Robinson (1996) destacaram quão pouco sabemos a respeito de como a pontuação é ensinada e aprendida. Seu trabalho revelou como a pontuação depende muito de convenções sociais. Após ter estudado o ensino e a aprendizagem da pontuação em uma sala de aula, Hall (1998) sugeriu três maneiras de ajudar a superar a resistência inconsciente das crianças ao uso do ponto final:

1. Demarcação: incentive as crianças desde cedo a escrever duas ou mais frases, em vez de uma, e dispô-las de forma contínua na página.
2. Explicação: use conceitos explicativos, em vez de ensinar regras ou decorar o nome das classes gramaticais. Tais conceitos explicativos possivelmente requerem o uso eficaz da entonação e refletem situações autênticas para comunicar o que foi escrito.
3. Informação: ressalte como a pontuação usada ajuda a informar o leitor, em vez de enfatizar regras ou rituais.

O uso da pontuação é estreitamente associado com a gramática, mas a aprendizagem eficaz da pontuação pode ser promovida usando o texto com foco na comunicação pretendida, e não nas regras formais. Nas palavras do poeta inglês do século XIX, Lord Alfred Tennyson, nisso “reside o uso comedido da língua”. Sem um contexto comunicativo, a pontuação pode se transformar num “triste exercício mecânico”.

As habilidades-chave da escrita – Usando a referência gramatical

Integrar todos os processos envolvidos na escrita pode ser uma tarefa intimidante para qualquer um. É muito difícil fazer tudo certo na primeira vez, especialmente se o que foi escrito ou a reação da audiência forem importantes. Nos últimos anos, o interesse centrou-se em levar as crianças a reler o que escreveram e a usar um esboço como recurso a ser ensinado e aprendido. Parece uma prática incontestavelmente boa reler o que foi escrito para considerar outras possibilidades de edição, e, de certa forma, para reescrever. Contudo, essa é uma lição difícil de aprender para muitos estudantes. Para estimular os alunos a rever, é importante criar oportunidades de escrever textos para os quais a releitura trará uma vantagem evidente. A releitura pode ser feita de diversas maneiras. Minhas observações e reflexões sugerem que as crianças se beneficiam quando:

- fazem revisão do que escreveram, à vista do que pretendiam escrever;
- leem para si mesmos o que escreveram;
- leem o que escreveram para outra pessoa ouvir;
- interrogam o próprio texto usando questões como: OLHE (“Isto está certo?”) OUÇA (“É isto que eu queria escrever?”) PENSE (“É isto que eu quis dizer?”).

Na medida em que aumentam sua experiência com tipos e possibilidades de trabalhar com diferentes tipos de texto, os alunos também podem ser levados a adotar revisões editoriais cada vez mais sofisticadas. Uma delas é aprender a usar marcas de revisão, tais como:

Figura 3.1

Currículo Nacional da Inglaterra desde 2014: Gramática e vocabulário

| | |
|-------|--------------------------------|
| ☒ | Apagar |
| ↻ | Inserir |
| abc | Verificar ortografia |
| ca/cb | Verificar maiúsculas |
| ⇄ | Considerar palavra alternativa |
| ↵ | Começar novo parágrafo |
| ↶ | Rever/eliminar/juntar |

Fonte: <http://revisaoparaque.com/blog/marcas-de-correcao-de-texto-e-por-que-eu-amo-internet/>

À vista do vácuo existente no ensino da gramática apontado neste capítulo, talvez não seja surpreendente que haja poucos trabalhos acadêmicos sobre o ensino da referência gramatical. No entanto, existem algumas orientações sobre o tema no novo currículo Nacional da Inglaterra, como poderá ser visto adiante.

O currículo trata de especificar o que é um desempenho adequado ao longo das diversas etapas. Os trechos mencionados na Introdução Geral do documento curricular da Inglaterra estão marcados em negrito. Os termos técnicos na coluna da esquerda são extratos do Anexo 8 do currículo de Inglês. O referido anexo estabelece os principais conceitos a serem introduzidos em cada série escolar - e que devem ser revisitados e revistos nos anos subsequentes. O documento original pode ser acessado em: https://www.gov.uk/government/.../PRIMARY_national_curriculum.pdf.

Quadro 1

Currículo Nacional da Inglaterra desde 2014: Gramática e vocabulário

| Faixa Etária | Detalhes do Currículo |
|------------------|--|
| Introdução Geral | <p>Os professores de todas as disciplinas devem desenvolver as capacidades de leitura e escrita dos alunos, para ajudá-los a adquirir conhecimentos. Os alunos devem ser ensinados a ler fluentemente, entender textos extensos de prosa (tanto de ficção como de não ficção) e ser incentivados a ler por prazer.</p> <p>As escolas devem fazer de tudo para promover amplamente a leitura. Devem ter bibliotecas e estabelecer expectativas ambiciosas para a leitura em casa. Os alunos devem desenvolver a energia e habilidades para escrever textos mais longos com ortografia e pontuação correta.</p> <p>O uso correto da gramática deve ser ensinado. Os alunos devem usar o que aprenderam para melhorar a qualidade e variedade do que escrevem usando esses recursos gramaticais. Eles devem produzir textos narrativos, expositivos, descritivos, comparações, sumários, e avaliações: estas tarefas devem ajudá-los a consolidar o que ouvem ou leem.</p> |

(Continuação do quadro 1)

| | |
|---|--|
| <p>Idade 5-6</p> <p>Terminologia: letras, maiúsculas, palavra, singular, plural; pontuação de frases: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação</p> | <p>Os alunos devem ser ensinados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão dos conceitos incluídos no Anexo 8 do currículo da Inglaterra (ver exemplos na coluna da esquerda): <ul style="list-style-type: none"> – deixando espaços entre as palavras; – juntando e usando palavras e unindo orações; – começando a pontuar sentenças; – usando letra maiúscula, um ponto final, ponto de interrogação ou ponto de exclamação; – usando uma letra maiúscula para nomes de pessoas, lugares, os dias da semana, e o pronome pessoal “eu”; – aprender a gramática para as idades 5-6 (exemplos à esquerda). • Usar a terminologia gramatical para discutir o que escrever (detalhes no Anexo 8 do currículo da Inglaterra). |
| <p>Idade 6-7</p> <p>Terminologia: substantivo, sintagma nominal, frase afirmativa, interrogativa, exclamativa, imperativa, composta, sufixo, adjetivo, advérbio, tempo passado, tempo presente, apóstrofo, vírgula.</p> | <p>Os alunos devem ser ensinados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão dos conceitos do Anexo 8 do currículo da Inglaterra (exemplos à esquerda): <ul style="list-style-type: none"> – aprendendo a usar corretamente pontuação conhecida e nova, incluindo ponto final, letras maiúsculas, pontos de exclamação, pontos de interrogação, vírgulas para listas e apóstrofos para formas abreviadas e possessivo (singular). • Aprender a usar: <ul style="list-style-type: none"> – frases com diferentes formas: afirmativas, interrogativas, exclamativas, imperativas; – sintagmas nominais expandidos para descrever e especificar [por exemplo, “a borboleta azul”]; – os tempos presente e passado na forma correta e coerente, incluindo a forma progressiva; – subordinação (usando “como”, “quando”, “se”, “isso”, ou “porque”) e coordenação (utilizando “ou”, “e” ou “mas”); – a gramática para esta faixa-etária (veja a coluna da esquerda); – algumas características de escrita-padrão; – usar a terminologia gramatical para discutir o que escrever (detalhes no Anexo 8 do currículo da Inglaterra). |

(Continuação do quadro 1)

| | |
|--|--|
| <p>Idade 7-9</p> <p>Terminologia (7-9): preposição, conjunção, família de palavras, prefixo, oração, oração subordinada, discurso direto, consoante, letra vogal, letra consoante, aspas.</p> <p>Terminologia (8-9): determinante, pronomes, pronomes possessivos, advérbio.</p> | <p>Os alunos devem ser ensinados a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a sua compreensão dos conceitos no Apêndice 2 (exemplos à esquerda):<ul style="list-style-type: none">– ampliando as frases com o uso de mais de uma oração e utilizando conjunções tais como: “quando”, “se”, “porque”, “embora” e usando a forma do presente perfeito dos verbos, em contraste com o passado;– escolhendo substantivos ou pronomes adequadamente para maior clareza, coesão e para evitar repetição.– usando conjunções, advérbios e preposições para expressar tempo e causalidade;– usando expressões adverbiais à vista;– aprendendo a gramática do 3º e 4º ano, Anexo 8;– indicar características gramaticais e outras;– usando vírgulas depois de advérbios;– indicando posse, usando o apóstrofo possessivo com substantivos no plural;– usando e pontuando o discurso direto;• Usar e entender a terminologia gramatical em Inglês (Anexo 8 – exemplos à esquerda) com precisão e de forma adequada ao discutir sua escrita e leitura. |
| <p>Idade 9-11</p> <p>Terminologia (9-10): verbo modal, pronomes relativos, oração relativa, parênteses, colchetes, travessão, coesão, ambiguidade.</p> | <p>Os alunos devem ser ensinados a:</p> <ul style="list-style-type: none">– desenvolver a sua compreensão dos conceitos detalhados no Anexo 8;– reconhecendo a estrutura e o vocabulário apropriados para a fala e a escrita formal, incluindo as formas do subjuntivo;– usando verbos na forma passiva para alterar a apresentação de informações em uma frase;– usando o tempo passado de verbos para marcar relações de tempo e causas;– usando frases nominais expandidas para transmitir informações complexas de forma concisa;– usando verbos modais ou advérbios para indicar diferentes graus de possibilidade;– usando cláusulas relativas começando com “quem”, “que”, “onde”, “como”, “quando”, “de que” ou com o pronome relativo implícito;– aprendendo a gramática para a faixa-etária (veja a coluna à esquerda); <p>Indicação das características gramaticais</p> |

(Continuação do quadro 1)

| | |
|--|---|
| Terminologia (10-11): sujeito, objeto, ativo, passivo, sinônimo, antônimo, elipse, hífen, dois pontos, ponto e vírgula, marcadores. | Indicar aspectos gramaticais e outros: – usando vírgulas para esclarecer o significado ou evitar ambiguidade ao escrever; – usando hífen para evitar ambiguidade; – usando colchetes, travessão ou vírgulas para indicar parênteses; – usando ponto e vírgula, dois pontos ou travessão para marcar explicações. |
|--|---|

Alguns comentários sobre as seções de gramática do currículo nacional

A implementação do currículo de 2014 na Inglaterra ainda está por ser avaliada. Trata-se de uma versão mais detalhada do que os currículos nacionais anteriores, especialmente em número e variedade de recursos gramaticais e termos técnicos. Ao mesmo tempo, os termos e exemplos parecem ser consistentes com a gramática descritiva de Quirk. Há também uma orientação socialmente inclusiva em relação a conhecer e compreender as diferenças entre a linguagem falada e escrita. Essa orientação inclui abordar diferenças associadas com registros formais e informais e entre a linguagem padrão e outras variedades.

A meu ver, o detalhe linguístico introduzido nessa nova versão do currículo poderá se transformar num desafio para os professores, e, muito mais, para seus alunos! Existem poucas fontes de orientação profissional referentes a alguns dos termos que estão incluídos.

Ao mesmo tempo, a implementação possivelmente será contextualizada por meio da exigência de que os alunos escrevam regularmente, textos cada vez mais extensos, para uma série de propósitos, em linha com as recomendações das boas práticas eficazes recomendadas por um painel de especialistas convocados pelo governo dos EUA (Graham et al., 2012; ver a discussão do tema no artigo sobre *O Ensino da Escrita*, neste volume). A eficácia do currículo pode se beneficiar se forem efetivamente implementadas as recomendações para estender e aplicar um conjunto básico de termos e características à discussão sobre as produções escritas elaboradas ou analisadas pelos alunos.

Estratégias de ensino de gramática baseadas em evidências

Até recentemente, tem havido poucas evidências científicas robustas para apoiar as estratégias de ensino de gramática, mas são particularmente raros os estudos que envolvem RCT – grupos de controle randomizados. No entanto, existem algumas recomendações apresentadas por linguistas, com base em uma rigorosa análise de trabalhos de alunos.

Alguns linguistas britânicos (por exemplo, Perera, 1984; Hudson 1992; Crystal, 1998) sugerem algumas técnicas simples para ajudar os alunos a aumentar a sua consciência a respeito da variação sintática.

Dando atenção à gramática: “*testando as regras*”

Uma das vulnerabilidades da estratégia de ensinar “as partes do discurso” é não oferecer *insights* sobre as regras subjacentes à gramática. Por exemplo, poderíamos rotular “mesa” como um substantivo, mas também pode ser um adjetivo (veja abaixo).

Uma abordagem mais eficaz revela a função gramatical de palavras. Tal abordagem envolve a aplicação de pequenos “testes” em que as palavras são substituídas, omitidas ou alteradas em frases paralelas.

Procurando e Rotulando

Que parte do discurso ou a que classe de palavra a palavra “mesa” pertence?

O teste da substituição

- A mesa foi feita de madeira.
- A cadeira foi feita de madeira.
- A caixa foi feita de madeira.

(Aqui, “mesa” pertence à mesma classe de palavra que as palavras “cadeira” e “caixa”)

- Nós tivemos que lavar o pano da mesa.
- Nós tivemos que lavar o pano azul.
- Nós tivemos que lavar o pano xadrez.

(Aqui, “mesa” pertence à uma classe de palavra diferente das palavras “azul” e “xadrez”)

Esses podem parecer ser exemplos relativamente triviais, que se limitam a dar informações adicionais sobre algo que parece óbvio. Contudo, os exemplos seguintes mostram como a substituição e outros testes gramaticais podem ajudar a provocar introspecções sutis sobre as regras que governam a ordem das palavras.

O teste da redução

Esse teste foi desenvolvido para verificar se os grupos de diferentes tamanhos de palavras têm a mesma função gramatical.

Uma árvore conífera caída →
Uma árvore conífera → estava bloqueando nosso caminho
Uma árvore →

mas não * “A caída estava bloqueando nosso caminho” [*= normalmente não encontrado em linguagem natural].

Testes da transformação

Esses testes são mais usados e podem incluir formas negativas, perguntas e voz passiva. Essas transformações podem revelar diferenças estruturais entre as frases aparentemente similares.

Transformando em frases negativas:

Mamãe está trabalhando → Mamãe **não** está trabalhando.
 Mamãe gosta de trabalhar. → Mamãe **não** gosta de trabalhar.

A diferença aqui está limitada à inclusão de uma palavra (“não”) para transformar a frase afirmativa em negativa.

Transformando para a voz passiva:

Mamãe se sente segura. → *A segurança foi sentida por mamãe.
 Mamãe sentiu *o material*. → O material *foi sentido* pela mamãe.

*A voz passiva só pode ser aplicada na segunda frase, mesmo que à primeira vista as duas frases pareçam similares.

Atividades gramaticais simples como essas podem mostrar diferenças e similaridades entre frases e dar mais confiança aos alunos do que “olhando e rotulando” as sentenças. Elas oferecem tópicos de discussão interessantes e desafiadores para professores e estudantes sem usar uma

terminologia técnica. Esse tipo de exercícios gramaticais fornece um contexto em que os termos técnicos podem ser introduzidos para apresentar as características específicas de forma mais prática. Mais importante, esse tipo de atividade fornece meios para incentivar professores e estudantes a olharem “entre as palavras”, para as regras que legitimam que as mesmas possam ser estruturadas de uma forma, mas não de outra.

Dando a atenção à gramática: características estilo

Outra forma de dar a atenção à gramática consiste em prestar atenção às características do estilo. Há algumas formas de expressão que são mais características da escrita do que da fala. Muitas dessas características provavelmente são assimiladas inconscientemente, por meio da bagagem de leitura. Contudo, se os professores estão cientes de seu significado, podem dirigir a atenção das crianças a elas. Entre essas características encontram-se:

- continuidade temática, por meio da “inversão” da voz passiva;
- variedade temática;
- objetivo, pela “inversão”, pelo uso da voz passiva, ou da “inserção” - uma característica da língua inglesa.
- estilo impessoal;
- coerência geral.

Mais detalhes sobre esse tema são apresentados no Anexo 11.

Dando a atenção à gramática: combinação de frases

Não existem testes equivalentes aos testes supracitados para explorar as maneiras em que as frases podem ser combinadas em frases múltiplas. Em lugar disso, há possibilidades que podem ser usadas como oportunidades para gerar interesse em discutir regras gramaticais. Trata-se da estratégia de combinar frases. As evidências sobre o uso dessa técnica sugerem que elas ajudam a desenvolver a competência da escrita, bem como fornecem *insights* sobre a estrutura gramatical subjacente.

Em cada um dos exemplos abaixo, a primeira frase é a forma como o problema é apresentado ao aluno; a segunda frase é uma resposta aceitável. Deve-se notar que os exemplos abaixo representam uma gama de possibilidades. Para poder ajudar no desempenho da escrita,

a combinação de frases pode focar em determinadas características gramaticais. Essas características podem ser mais bem ensinadas de uma maneira estruturada e sequenciada. A eficácia dessa estratégia de ensino aumenta se as possibilidades alternativas forem discutidas com cuidado.

Transformando as frases em perguntas:

| | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| “O time da escola venceu ontem.” | O time da escola venceu ontem? |
|----------------------------------|--------------------------------|

Transformando as frases em negações:

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| “O time da escola jogou ontem.” | O time da escola não jogou ontem. |
|---------------------------------|-----------------------------------|

Adicionando detalhes: “como” e “onde”:

| | |
|---|--|
| “A gralha pulou (onde), pegou o anel (onde) e (como) voou.” | A gralha rapidamente pulou pela janela, pegou o anel e imediatamente voou. |
|---|--|

Da Voz Ativa para Passiva:

| | |
|---------------------------------------|--|
| “Jonathan deve ter fechado o portão.” | O portão deve ter sido fechado por Jonathan. |
|---------------------------------------|--|

Transformando em orações com “há”:

| | |
|-----------------------------|-------------------------|
| “Um túnel está sob a vila.” | Há um túnel sob a vila. |
|-----------------------------|-------------------------|

Transformando as orações em perguntas com “o que”:

| | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| “O policial escreveu algo no quadro.” | O que o policial escreveu no quadro? |
|---------------------------------------|--------------------------------------|

Transformando em perguntas com “quem”:

| | |
|------------------------------|--------------------------|
| “Alguém pegou minha caneta.” | Quem pegou minha caneta? |
|------------------------------|--------------------------|

Combinando as frases usando “por que”:

| | |
|--|--|
| “Todas as pessoas se perguntavam (algo). A música parou por alguma razão (por que).” | Todas as pessoas se perguntavam por que a música havia parado. |
|--|--|

Tais abordagens, que podem ser justificadas por argumentos linguísticos, parecem ter logrado a aprovação de alguns escritores eminentes na Inglaterra. Por exemplo, no processo de consultas sobre O ensino da Língua Inglesa promovido pelo governo inglês (DES, 1988), um premiado poeta escreveu que a “manipulação consciente da sintaxe aprofunda o envolvimento e libera a criação” (Hughes, 1987); a premiada autora infantil, Jan Mark, escreveu que devia seu sucesso

a “uma base sólida em gramática”, que ela comparou ao desenho de pintura de natureza nas escolas de arte (Dugid, 1988).

Com efeito, a única abordagem sobre a qual há impacto demonstrado sobre a capacidade de escrita é a da combinação de frases. De acordo com as revisões da literatura, ela tem sido muito utilizada nos EUA, principalmente em escolas de ensino médio ou nível universitário (Andrews, Torgerson, Beverton, Locke, Low, Robinson, & Zhu, 2004). No entanto, como Locke (2009) aponta numa obra de revisão internacional da literatura sobre o tema, a técnica de combinar frases é problemática tanto em termos dos estudos científicos quanto da prática do ensino da escrita. Em geral, os estudos medem se o ensino de combinar frases por meio de exercícios melhora a capacidade dos alunos para criar frases combinadas de forma eficaz. Muito poucos estudos investigaram se a qualidade da escrita como um todo é melhorada. Além disso, os críticos têm sugerido que qualquer sucesso decorrente de combinação de frases pode ser atribuído a características da boa escrita em geral, não necessariamente a essa abordagem específica.

Em busca de estratégias instrucionais baseadas em evidências mais robustas

Locke (2009) passa a discutir o lugar contestado do ensino da gramática dentro do campo do desenvolvimento da escrita. Ele demonstra como questionamentos semelhantes sobre o valor do ensino da gramática têm sido levantadas nos EUA, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Meu trabalho confirma esse ponto de vista. Questionamentos parecem surgir em relação à “gramática como precisão”; “gramática como redenção”; “gramática como um corpo discreto de conhecimentos” que, por si, justificaria sua inclusão no currículo. Na verdade, parece estar surgindo um novo consenso que privilegia uma abordagem contingente, contextual. No entanto, essas abordagens também são questionáveis.

Em relação à gramática como “precisão”, Myhill et al. (2013) sugerem que uma “teoria popular da gramática” postula que a gramática é (a) central para apoiar a precisão dos alunos como usuários da língua e (b) relacionada com a eliminação de erros.

Locke mostra como os debates, que ocorreram depois de um longo período em que havia preocupação com o ensino da gramática, têm sido por vezes turvos porque as agendas políticas depositaram na gramática uma espécie de “poder redentor” face ao medo do declínio do padrão de ensino.

Um argumento mais positivo para enfrentar esse período de vácuo veio do trabalho de Hudson (2004), para quem o conhecimento da gramática, incluindo a sua metalinguagem, é um “corpo digno e relevante de conhecimentos” por mérito próprio. Outros têm defendido uma abordagem mais ampla, que investiga a linguagem em contextos sociais (por exemplo, Carter, 1990). Essas propostas são muitas vezes baseadas na teoria sistêmico-funcional da gramática de Halliday (1978).

O significado de tais questionamentos é turvado pelas conclusões das pesquisas realizadas a respeito das perspectivas dos professores. De acordo com Myhill et al., os professores tendem a conceituar a gramática como normativa, baseada em regras e com foco apenas em correção. No entanto, quando interrogados sobre como a gramática pode ser útil no desenvolvimento da escrita dos alunos, os mesmos professores, inversamente, oferecem uma visão retórica, focada em termos como exploração, decisões e efeitos. Myhill et al. concluem que tais estudos indicam que persiste um certo grau de confusão conceitual dentro da profissão, junto com a discussão a respeito da necessidade de assegurar um conhecimento pedagógico aliado ao conhecimento do conteúdo da gramática.

Na busca de provas que forneçam alguma orientação para o currículo e pedagogia do ensino da gramática, os debates foram muito influenciados pelos resultados de avaliações sucessivas de pesquisa e meta-análises (por exemplo, Hillocks, 1986; Andrews et al., 2006). No entanto, em uma tentativa de fazer avançar esse debate, Locke sugere que as questões de pesquisa adotadas nesses estudos talvez sejam inadequadas. Ele identifica uma grande dificuldade com quase todas as pesquisas que foram objeto de revisão sistemática. Os estudos investigam repetidamente se várias formas isoladas de ensino da gramática, tais como a aprendizagem da gramática transformacional, ou analisar sentenças, melhora a escrita. Locke sarcasticamente pergunta por que ninguém considera que ser capaz de identificar os substantivos ou sujeito de orações em uma frase pode melhorar a escrita de uma criança:

O que se entende, nas pesquisas, por “ensino da gramática” é um pouco distorcido e pode significar várias coisas. Os desenhos experimentais usados também destacam a redação como “produto” em vez de como “processo”. Totalmente suprimido é o trabalho do professor que terá conduzido o processo que levou ao produto [...]. [O] debate precisa ser reformulado. Se a escrita é tanto processo como produto, quais são as fases identificáveis no sucesso da redação e como elas podem ser mais bem apoiadas pedagogicamente? [...] Em que o conhecimento implícito pode contribuir para determinados estágios desse processo? Em que medida tornar explícitos esses conhecimentos ajudaria em algo? Se a resposta a essa pergunta for positiva, como essa explicitação deveria ser conduzida? (Locke, 2009, p. 190).

Locke observa que, na Inglaterra, a política dos governos centrais dos três principais partidos políticos (incluindo os liberais democratas em um governo de coalizão) têm sido a de aumentar a atenção à gramática em documentos curriculares não obrigatórios. Por exemplo, *The Grammar Papers* (QCA, 1998), *Not Whether But How* (QCA, 1999), e *Grammar for Writing* (DFEE, 2000). O último foi destinado a fornecer a “todos os estudantes [7-11 anos] um amplo conhecimento gramatical”. Por trás dessa política jaz o argumento que poderia ser chamado de “conhecer para escolher”. Presume-se que um conhecimento explícito sobre a linguagem maximizaria a capacidade do aluno para tomar decisões qualitativas em momentos críticos durante o ato de redigir.

Do mesmo modo, nos EUA, Kolln e Hancock (2005) têm argumentado a favor de valorizar um ensino de gramática que seja cientificamente fundamentado, retoricamente focado, apoiado profissionalmente e endossado publicamente. Eles avaliaram o que ocorreu durante o século XX nos EUA e identificaram as pressões e contrapressões de grupos de interesse como os teóricos da gramática gerativa, as políticas promovidas pelas associações profissionais, os vários enfoques da *whole language*, enfoques de processo, da primazia da literatura no currículo, a gramática minimalista, suspeitas sobre uma “linguagem elitista”, uma falta generalizada de preparo dos docentes e um fracasso público em reconhecer a gramática como nada além de um conjunto disperso de regras inúteis. Os autores apontam que essas várias facções que se aliaram contra a gramática também estiveram muitas

vezes em desacordo umas com as outras. Kolln e Hancock descrevem as atuais pressões para mudança, incluindo um reconhecimento mais generalizado de que ignorar a gramática tem sido um fracasso. Eles descrevem a forma pela qual uma reintegração bem sucedida da gramática precisaria ser adotada, a fim de acomodar as preocupações dos que ainda se opõem a ela.

Mais recentemente, e um pouco tardiamente, a pesquisa nesta área começou a olhar para os benefícios do ensino contextualizado da gramática ou incorporado ao ensino da escrita. Nos EUA, por exemplo, Fearn e Farnan (2007) encontraram fortes efeitos positivos com alunos de ensino médio, cujos professores ensinavam a fazer conexões entre a gramática e a escrita, e observaram que “o ensino da gramática influencia o desenvolvimento da escrita quando a gramática e a escrita dividem um mesmo contexto de ensino.” (Fearn e Farnan, 2007, p. 16).

Na Inglaterra, um estudo envolvendo adolescentes de 13-14 anos de idade, combinando um estudo randomizado e controlado com uma abordagem qualitativa, apontou um ganho fortemente significativo para os alunos que participaram de uma intervenção com abordagem contextualizada (Myhill et al., 2012; Jones, Myhill e Bailey, 2013). Nesse estudo, o foco de instrução era o ensino da escrita, e os materiais de ensino foram desenhados a partir da ideia de que a compreensão gramatical deve ajudar os alunos a tomar decisões ao redigir num contexto específico. Esse foi o primeiro estudo robusto que forneceu elementos de prova de um possível impacto positivo do ensino da gramática na escrita, mas é importante notar que o foco da aprendizagem foi a escrita, não a gramática.

No entanto, Myhill et al. alegam que o seu estudo oferece uma explicação coerente e fundamentada para justificar o papel da gramática no currículo. Consideram-se integrantes de um consenso emergente que está menos preocupado com a gramática como um árbitro da precisão, e mais preocupado com *insights* que vão muito além do mínimo necessário para escrever de forma convencional ou correta. Eles conceituam o ensino contextualizado da gramática dentro do currículo da escrita como algo que possa criar nos jovens escritores “um repertório de possibilidades infinitas”.

Implicações para a avaliação dos alunos e avaliação do currículo

A avaliação do uso da gramática pelos alunos é muitas vezes integrada em abordagens mais amplas da escrita, e incluem os três níveis de avaliação abordados no capítulo sobre o ensino da escrita:

Quadro 2

Três abordagens para avaliação da escrita

| | Vantagens | Desvantagens | Estratégias para superar as desvantagens |
|--------------------------------|---|--|---|
| Avaliação Global | Centra-se no texto como um todo e da forma como o mesmo transmite um significado. Relativamente rápido de administrar. | Falta especificidade e confiabilidade. | Utilizar textos exemplares para ilustrar o desempenho; ou estabelecer, por consenso, um guia de avaliação com critérios para determinar os níveis de alta, média e baixa qualidade. |
| Características básicas | Permite que os avaliadores concordem com antecedência sobre as características a serem evidenciadas no texto. | Atenção às características específicas pode distrair do texto como um todo. Esse tipo de avaliação é geralmente mais demorado do que a avaliação global. | Coletar informações suplementares sobre a experiência dos alunos ao redigir esse tipo de tarefa. |
| Portfólio | Oferece evidências sobre a escrita realizada ao longo de um determinado período de tempo. Pode incluir mais de um gênero. | Muito demorado. Pode ser difícil chegar a uma avaliação global. | Selecionar um ou mais textos, produzidos, como representativo ou de melhor qualidade. |

- *Avaliação global*: permite que o texto seja considerado como um todo.
- *Características básicas*: especificam os principais critérios, com o professor e os alunos concordando com o propósito, público e assunto do texto.
- *Avaliação de portfólio*: permite uma amostra de diferentes textos elaborados ao longo do tempo.

Em relação à avaliação das capacidades dos alunos para usar a referência gramatical, as novas propostas de Currículo Nacional na Inglaterra refletem a determinação de usar a avaliação com referência a critérios para avançar. A figura abaixo é retirada de uma amostra de itens de teste publicados, para alunos de 6-7 anos de idade. Uma amostra equivalente, para alunos de 10-11 anos de idade, pode ser encontrada em: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum-assessments-2016-sample-materials>.

Essas amostras sugerem como essa parte do currículo nacional será avaliada a partir de 2016.

Quadro 3

Exemplos da Amostra do Teste Nacional de Inglês de 6-7 anos: gramática, pontuação e ortografia.

| Ensino | Resposta |
|---|--|
| Assinale a palavra que completa a sentença: | <i>Nós estávamos ____ em nossos projetos.</i> Marque uma: () <i>trabalhou</i> ; () <i>trabalho</i> ; () <i>trabalhando</i> ; () <i>trabalho</i> . |
| Escreva uma palavra na linha para completar a frase no passado. | <i>Eu _____ para a Escócia durante as férias escolares.</i> |
| Escreva o sinal de pontuação que falta para completar a frase. | <i>Você pode tocar minha música favorita</i> |
| Assinale a palavra correta para completar a frase: | <i>Espero ____ vamos tocar músicas na festa.</i> Marque uma: () <i>quando</i> () <i>se</i> () <i>que</i> () <i>porque</i> |

(Continuação do quadro 3)

| | |
|--|--|
| Assinale onde deve haver uma vírgula na frase: | <i>Aisha encontrou alguns colares vermelhos azuis e roxos na caixa.</i> |
| Ligue os grupos de palavras que têm o mesmo significado. | <i>I will it's</i> <i>you have I'll</i> <i>it is didn't</i> <i>did not you've</i> |
| <i>As crianças foram para a casa Josh se divertiu em sua festa.</i> Que sinal de pontuação está faltando? | Marque uma: () vírgula; () ponto de interrogação; () apóstrofo; () ponto final. |
| Que tipo de palavra é “bravo” na sentença abaixo? <i>O bravo rato partiu para cima do leão.</i> | Assinale uma: () um advérbio; () um adjetivo; () um verbo; () um substantivo. |
| Que tipo de palavra está sublinhada na frase abaixo? <i>Poppy segurou o bebê Coelho <u>delicadamente</u> em seus braços.</i> | Assinale uma: () um advérbio; () um adjetivo; () um verbo; () um substantivo. |
| Leia as frases abaixo: – <i>Feijões crescendo.</i> – <i>Coloque um pouco de lã de algodão úmido em um frasco.</i> – <i>Empurre uma semente de feijão para baixo de encontro ao lado do frasco.</i> – <i>Aguarde até que a semente do feijão germine.</i> Assinale a palavra que melhor descreve essas frases. | Marque uma: () Afirmativas. () Negativas. () Interrogativas. () Imperativas. |
| Escreva as palavras no plural. | <i>Raposa</i> <i>Carta</i> <i>Fósforo</i> |
| Assinale a frase imperativa. | Marque uma: () <i>Que pintura interessante!</i> () <i>Você pode coletar os lápis, por favor?</i> () <i>James lavou os pincéis.</i> () <i>Verifique se suas mesas estão limpas.</i> |

(Continuação do quadro 3)

| | |
|--|---|
| Circule os três substantivos na frase | <i>Uma baleia tem um enorme coração que pode pesar tanto quanto um carro pequeno.</i> |
| Circule os verbos na frase | <i>Ontem foi o dia de esportes da escola e Joe usava seus novos tênis de corrida.</i> |
| Assinale a frase correta. | Assinale uma: <input type="checkbox"/> <i>Adam viu seu amigo no parque e acenou.</i> <input type="checkbox"/> <i>Adam viu seu amigo no parque e acena.</i> <input type="checkbox"/> <i>Adam vê seu amigo no parque e acenou.</i> <input type="checkbox"/> <i>Adam vê seu amigo no parque e acenará.</i> |
| Assinale para mostrar se cada frase está no tempo pretérito ou no tempo presente. | <i>Becky estava pensando.</i> <i>Estou lendo meu livro.</i> <i>Joe está saindo para passear.</i> |
| Por que as palavras sublinhadas começam com uma letra maiúscula? <i><u>Rei Fred</u> promoveu uma festa na <u>Greystone Palace</u> na tarde de <u>domingo</u>.</i> | |
| Os verbos em colchetes estão no presente. Escreva-os no passado. | <i>Quando minha família visitou o jardim zoológico,</i> <i>Eu ___ [tiro] fotos com minha câmera nova.</i> <i>Meu irmão ___ [sorri] para a sua imagem.</i> |
| <i>Joe queria comprar um presente. Ele perguntou à sua mãe se a avó gostaria de flores.</i> Faça a pergunta de Joe para sua mãe no espaço ao lado. Lembre-se de usar a pontuação correta. | |
| Escreva as palavras “Eu sou” (“I am”) como uma palavra, usando um apóstrofo. | <i>___ irei às lojas em breve (going to the shops soon).</i> |

Esses tipos de teste ainda serão implementados e foram produzidos para estimular comentários iniciais e discussões. Com base no que apresentamos neste capítulo e no capítulo referente ao ensino da escrita, parece-me que a proposta do governo inglês representa um equilíbrio razoável entre atividades de revisão e de redação simples. Ela também incorpora termos técnicos consistentes com o currículo nacional e com a gramática de Quirk. Ela questiona os conhecimentos do aluno e sua capacidade de aplicá-lo e focaliza tipos de frases e elementos dentro das frases.

No entanto, há também alguma menção ao ensino das “partes do discurso”, o que corre o risco de comprometer o verdadeiro potencial da aprendizagem da gramática. Isto pode consistir numa consequência não intencional da aplicação simplista da prática de “ensinar para o teste”, comum entre professores. O problema não é novo. Alguns estudos sugerem que o verdadeiro potencial da teoria de gênero, na Inglaterra, também foi comprometido no passado, devido à utilização simplista de “quadros-resumo” (esboços de texto incluindo inícios de frases e conectivos, etc.).

De modo geral, minha principal preocupação se refere à adequação do conteúdo à idade dos alunos. Testar o conhecimento das crianças sobre diferenças entre “frases afirmativas, negativas, interrogativas ou imperativas”, numa idade em que as crianças em outros países, por exemplo, os da Escandinávia, apenas começam a frequentar a escola, corre o risco não só de confusão, mas mesmo de alienação do potencial que a escrita pode trazer. Como diz um velho provérbio: “só o tempo dirá”.

Implementação de estratégias instrucionais baseadas em evidências: algumas questões finais

Parece-me que ainda estão pendentes algumas questões importantes nesta busca de estratégias instrucionais baseadas em evidência para o ensino da gramática. Em primeiro lugar, é evidente que o influente estudo de Myhill et al. está focado tanto no ensino da escrita como no ensino da gramática. O Apêndice 6 apresenta uma síntese dos elementos práticos de seus estudos (publicados separadamente em uma revista profissional australiana, Myhill, Lines e Watson, 2011). Cabe ressaltar que a influência da referência gramatical explícita como uma “variável independente” não é evidente. Em vez disso, as abordagens de ensino avaliadas têm muito em comum com as “características gerais de estilo, discutidas no presente trabalho. Myhill et al. efetivamente recomendam uma pedagogia para o ensino da gramática que possa abrir “um repertório de possibilidades infinitas” aos jovens aprendizes. Mas isso ainda deixa aberta a questão de qual gramática – e a de quem – é a mais adequada para a sala de aula.

Outra questão diz respeito ao ensino “sistemático” – ou à sua falta. Essa questão ainda não foi discutida e, sem isso, continua difícil responder à questão relacionada: “O que os professores devem saber

sobre a língua?”. Como argumentam Kolln e Hancock (2005, 20), responder a essas questões parece improvável enquanto o debate continuar atrelado ao papel da “gramática como uma ajuda para a escrita”. Kolln sugere que questões a respeito de conhecimentos necessários ao professor correm o risco de ficar suprimidos pela ideia do “ensino contextualizado da gramática”. Se a visão de Kolln for válida, então a “supressão” desse importante debate continuará a prevalecer.

Se o conhecimento gramatical (quer para os professores ou para os alunos) não é sistematizado, então como se pode esperar que a gramática seja usada quando necessária? Em que tipo de fundamentação sistemática os professores poderiam planejar para o “Se”, “Quando” e “Como” do ensino da gramática? As palavras “contextual”, “contingente” e “ecletico” aparecem regularmente em publicações atuais sobre o ensino da gramática. Mas a imprecisão destas palavras ainda corre o risco de comprometer o direito do estudante –delineado no início do presente trabalho. Como Andrews et al. (2006) afirmaram, em relação ao contexto do Reino Unido, se a palavra “ecletismo” é apenas uma palavra que soa bem, ela não se tornaria sinônimo de “ao acaso”? Tais perguntas confirmam que há um longo caminho a ser percorrido até estabelecer uma base segura para o ensino da gramática nas escolas. Espero que este artigo tenha fornecido alguma ajuda para explorar como isso pode ser feito.

Referências

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32(1) 39–55
- Beard, R. (2000). *Developing writing 3–13*. London: Hodder & Stoughton.
- Carter, R. (ed.) (1990). Knowledge about language. London: Hodder and Stoughton.
- Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1988). *Rediscover grammar*. London: Longman.
- DfEE (Department for Education and Employment) (2000). *Grammar for writing*. London: DfE.
- DES (Department of Education and Science) (1988). *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of the English language* (The Kingman Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
- DUGUID, L. (1988). The art of conversation: A profile of Jan Mark. *Times Educational Supplement*, 3 June.
- Fearn, L. & Farnan, N. (2007). When Is a verb? Using functional grammar to teach writing. *Journal of Basic Writing* 26: 1–26.
- Gombert, E.J. (1992). *Metalinguistic development*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school pupils to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch 12 February 2013]
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hall, N. (1998). 'Young children and resistance to punctuation', *Research in Education*, 60, 29-39.
- Hall, N. and Robinson, A. (eds) (1996) *Learning about punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harpin, W. (1976). *The second 'R': Writing development in the junior school*. London: Allen and Unwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition*. Urbana, IL: National Conference on Research in English/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar*. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics. *Journal of Linguistics* 40: 105–30.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41: 593–622.
- Hughes, T. (1987). To parse or not to parse: the poet's answer. *The Sunday Times*, 22nd November.
- Jones S. M., Myhill, D. A. & Bailey, T. C. (2013). Grammar for writing? An investigation into the effect of contextualised grammar teaching on student writing. *Reading and Writing Online* 26: 1241–1263.
- Kolln, M. & Hancock, C. (2005). The Story of English Grammar in United States Schools, *English teaching: Practice and critique*, 4(3), 11–31.
- Kress, G.R. (1982). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul (2E 1994).
- Leu, D.J., McVerry, J.G., O'Byrne, W. I., Kiili, C., Zawilinski, L. Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C., & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55(1), 5–14.
- Locke, T. (2009). Grammar and writing: The international debate. In: R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (eds) *The Sage handbook of writing development* (pp. 182–193). London: Sage.
- Myhill, D., Lines, H and Watson, A. (2011). Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *Metaphor*, 2, 1–10. [English Teachers' Association of New South Wales].
- Myhill, D.A., Jones, S.M. Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding, *Research papers in education*, 27(2), 139–166, DOI: 10.1080/02671522.2011.637640
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds), *Handbook of writing research* (pp. 11–27). New York: Guilford Press.
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Oxford: Basil Blackwell, in Association with Andre Deutsch Ltd.
- Perera, K. (1996). Who says what? Learning to 'read' the punctuation of direct speech. In N. Hall & A. Robinson (eds) *Learning About Punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters.

- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (1998). *The grammar papers*. London: QCA.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (1999). *Not whether but how*. London: QCA.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Longman.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waterhouse, K. (1991) *English our English*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Wilkinson, A. (1971). *The foundations of language*. Oxford: Oxford University Press
- Wilkinson, A., Barnsley, G., Hanna, P. & Swan, M. (1980). *Assessing language development*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1

Fonte: Parceria para as Habilidades do Século 21 (2008):

21st Century Skills, Education & Competitiveness: A resource and policy guide

- Pensar criticamente e fazer julgamentos sobre a imensidade de informações que recebemos todos os dias, na Internet, na mídia, nos lares, locais de trabalho e em qualquer outro lugar. O pensamento crítico capacita os cidadãos a avaliar a credibilidade, precisão e valor da informação, analisando-a, avaliando-a e tomando decisões fundamentadas e pertinentes.
- Resolver problemas complexos, multidisciplinares, e problemas inesperados do cotidiano que afetam todos os trabalhadores de todos os níveis, rotineiramente, em todos os tipos de trabalhos. Os desafios enfrentados pelos trabalhadores não surgem em um formato de múltipla escolha e, normalmente, não têm uma única resposta correta. Tampouco podem ser categorizados como “problemas de matemática” ou transferidos para um superior hierárquico. As empresas esperam que seus funcionários de todos os níveis possam identificar problemas, encontrando soluções e alternativas, e explorando novas opções quando as apresentadas não funcionarem. Muitas vezes, esse trabalho

envolve grupos de pessoas com conhecimentos e habilidades diversas que, em conjunto, agregam valor às suas organizações.

- Desenvolver a criatividade e o pensamento empreendedor, habilidades essenciais para criar empregos (Rose, 2005; Robinson, 2006; Sternberg, 1996). A maioria das empresas emergentes depende da capacidade criativa de seus empregados para pensar de forma não convencional, questionar as convenções, imaginar novos cenários e produzir um trabalho surpreendente. Da mesma forma, os cidadãos podem criar postos de trabalho, tanto para si como para outras pessoas com pensamento empreendedor, aliado à capacidade de reconhecer e agir sobre as oportunidades e o desejo de assumir riscos e responsabilidades.
- Comunicar e colaborar com equipes formadas por indivíduos de culturas diversas, abolindo os limites geográficos e estabelecendo uma linguagem que contemple a diversidade de comunidades e de empresas multinacionais. As relações de proveito mútuo caracterizam o sucesso empresarial, de modo que não cabe mais apenas aos altos executivos o dever de representar suas organizações. Todos os indivíduos devem ser capazes de interagir com competência e respeito para com os outros.
- Fazer uso inovador de conhecimentos, informações e oportunidades para criar novos serviços, processos e produtos. O mercado global premia as organizações que rápida e rotineiramente encontram melhores formas de fazer negócios. As empresas querem empregados que possam contribuir em tais ambientes.
- Assumir responsabilidades e tomar decisões equilibradas sobre a vida financeira, saúde e participação cívica. Os cidadãos precisam de informações especializadas para tomar decisões que vão desde estratégias de poupança à escolha de um plano de saúde, pois as opções são cada vez mais complexas e as consequências de uma decisão equivocada podem ser desastrosas.

[http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf]

Anexo 2

Pisa: Descrições resumidas de sete níveis de proficiência em leitura de textos impressos, com exemplos selecionados.

Nível 1b: “localizar um fragmento de informação”

As tarefas deste nível requerem do leitor a capacidade de **localizar um fragmento de informação explicitamente declarada** e destacada em curto espaço, em textos sintaticamente simples e com contexto, e textos de tipos conhecidos, como uma narrativa ou lista.

O texto **normalmente fornece suporte** para o leitor, como a repetição de informações, imagens ou símbolos familiares.

Os textos possuem **o mínimo de informações concorrentes**. Em tarefas que exigem interpretação, o leitor pode precisar estabelecer conexões simples entre fragmentos adjacentes da informação.

Exemplo de desempenho no Nível 1b:

Texto extraído da fábula *O Avaro*, de Esopo.

Um avaro vendeu tudo o que tinha, comprou uma pepita de ouro, e a enterrou em um buraco no chão ao lado de um velho muro. Diariamente, ele ia ao local para vigiá-lo. Um de seus empregados, ao observar as visitas frequentes ao local, realizadas pelo avaro, decidiu acompanhar seus movimentos, logo descobrindo o segredo do tesouro escondido. Cavou no local, encontrou a pepita e a roubou. O avaro, em sua próxima visita, encontrou o buraco vazio e começou a arrancar seus cabelos e se lamentar. Um vizinho, ao vê-lo tomado pelo sofrimento e compreendendo a causa, disse: “Ora, não se aflija por isso; pegue uma pedra, coloque-a no buraco e, logo, vai achar que o ouro ainda está escondido lá. Dá na mesma, pois, quando estava lá, você também não o usava”.

Formato da questão: resposta curta (**Nível 1b**)

Como é que o avaro obteve uma barra de ouro?

Pontuação total: Declarar que ele vendeu tudo o que tinha.

O aluno pode parafrasear ou citar diretamente do texto.

- Ele vendeu tudo o que tinha.
- Ele vendeu todas as suas coisas.
- Ele comprou a pepita. [Conexão implícita com a ideia de que “vendeu tudo o que tinha”]

Comentário: esta é uma das tarefas de leitura mais fáceis do Pisa, com dificuldade intermediária no Nível 1b. O leitor precisa acessar e recuperar um fragmento de informação explicitamente mencionado na sentença de um curto texto de abertura. Para ganhar a pontuação total, a resposta pode ser uma citação direta do texto: “Ele vendeu tudo o que tinha” – ou fornecer uma paráfrase, como “Ele vendeu todas as suas coisas”. A linguagem formal do texto, que deve gerar dificuldade em outras tarefas de interpretação mais difíceis, provavelmente não causa impacto, porque a informação requerida está localizada no início do texto. Embora esta seja uma questão extremamente fácil na matriz de habilidades do Pisa, ainda requer um pequeno grau de inferência, além do absolutamente literal: o leitor deve inferir que existe um nexo de causalidade entre a primeira proposição (que o avaro vendeu tudo o que tinha) e a segunda (que ele comprou ouro).

Nível 1a: “localizar um ou mais fragmentos independentes de informação explícita”

As tarefas deste nível requerem do leitor a habilidade de **localizar um ou mais fragmentos independentes de informações explícitas**; de reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou de fazer uma conexão simples entre as informações no texto e conhecimentos prévios.

Normalmente, as informações necessárias no texto são proeminentes e, se houver informações concorrentes, são poucas.

O leitor é **explicitamente dirigido** a considerar fatores relevantes na tarefa e no texto.

Exemplo de realização no Nível 1a

Partindo também de *O Avaro*, fábula de Esopo.

Formato da questão: resposta fechada (**Nível 1a**)

Leia as sentenças abaixo e numere-as de acordo com a sequência de eventos ocorrida no texto.

- O avaro decidiu trocar todo o seu dinheiro por uma pepita de ouro.
- Um homem roubou o ouro do avaro.
- O avaro cavou um buraco e escondeu o seu tesouro nele.
- O vizinho do avaro disse-lhe para substituir o ouro por uma pedra.

Pontuação total: Todas as quatro corretas, nessa ordem: 1, 3, 2, 4.

Comentário: as fábulas são um tipo de texto popular e respeitado em muitas culturas, sendo um dos tipos de texto favoritos em avaliações de leitura, por razões semelhantes: são curtos, autossuficientes, moralmente instrutivos e têm resistido ao teste do tempo. Embora possivelmente não seja o material de leitura mais comum para os jovens adultos nos países da OCDE, possuem uma familiaridade que remonta à infância e observações incisivas e muitas vezes, ásperas, que podem gerar uma agradável surpresa até mesmo em um adolescente *blasé* de 15 anos. Nesse aspecto, *O Avarento* é típico de seu gênero, captando e satirizando uma fraqueza humana particular, em uma história bastante sintética e executada em um único parágrafo.

Desde que as narrativas sejam definidas como referências a propriedades de objetos no tempo, normalmente respondendo perguntas relativas a “quando”, é conveniente incluir uma tarefa baseada em um texto narrativo que requer uma série de informações sobre a história para ser colocada na sequência correta. Com um texto tão curto e como as informações estão estreitamente alinhadas com os termos da história, trata-se de uma tarefa fácil, com dificuldade intermediária no Nível 1-A. Por outro lado, a linguagem do texto é bastante formal e tem algumas locuções antiquadas. (Os tradutores foram instruídos a reproduzir o estilo das versões originais). É provável que essa característica do texto tenha aumentado a dificuldade da questão.

Nível 2: “reconhecer a ideia principal”

Algumas tarefas deste nível exigem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, **por meio de inferência** e do cumprimento de várias condições.

Outras requerem o reconhecimento da ideia principal de um texto, a compreensão das relações, ou a interpretação do que significa uma parte limitada do texto, quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências elementares.

As tarefas deste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica do texto.

As tarefas típicas deste nível são reflexivas e exigem leitores capazes de tecer comparações ou conexões múltiplas entre o texto e os seus conhecimentos prévios, inspirando-se em experiências e atitudes pessoais.

Nível 3: “comparar e contrastar”

As tarefas deste nível exigem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça a relação entre diversos trechos de informação que **precisam atender a determinadas condições**.

As tarefas interpretativas neste nível exigem que o leitor **integre diversas partes de um texto**, a fim de identificar a ideia principal e suas relações, além de interpretar o significado de uma palavra ou frase.

Os leitores precisam levar em conta diversas características ao **comparar, contrastar ou categorizar**.

Muitas vezes, **a informação requerida não é proeminente** ou há muita informação concorrente; ou existem outros obstáculos, como ideias que são contrárias à expectativa ou redigidas negativamente.

As tarefas deste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou exigir do leitor a avaliação de uma característica do texto.

Algumas tarefas exigem leitores reflexivos para demonstrar uma compreensão adequada do texto em relação ao conhecimento cotidiano.

Outras tarefas não necessitam de uma compreensão detalhada, mas exigem que o leitor se baseie em conhecimentos menos comuns.

Exemplos de realização no Nível 3

Partindo também de *O Avaro*, fábula de Esopo.

Orientação: Integrar e interpretar - Desenvolver uma interpretação

Formato de pergunta: resposta aberta com dificuldade (Nível 3)

Segue parte de uma conversa entre duas pessoas que leram *O Avaro*.

1º personagem (desenho com balão de diálogo): “*O vizinho foi desagradável. Ele poderia ter recomendado a substituição do ouro por algo melhor do que uma pedra*”.

2º personagem (desenho com balão de diálogo): “*Não, ele não podia. A pedra era importante na história*”.

O que poderia dizer o 2º personagem para apoiar o seu ponto de vista?

Pontuação total: O leitor reconhece que a mensagem da história depende do ouro ser substituído por algo inútil ou sem valor.

- É necessário que seja substituído por algo inútil para transmitir a mensagem.
- A pedra é importante na história, uma vez que tinha a mesma importância que o ouro, pois ambos não seriam usados.

- Se a substituição fosse com algo de mais valor do que uma pedra, a mensagem deixaria de valer, porque o objeto enterrado precisa ser algo realmente sem valor.
- Uma pedra é inútil, mas, para o avarento, o ouro também o era!
- Um objeto melhor seria algo que pudesse ser usado - ele não usou o ouro, o que é apontado pelo vizinho.
- Porque as pedras podem ser encontradas em qualquer lugar. O ouro e a pedra significam o mesmo para o avarento. [“Pode ser encontrado em qualquer lugar” significa que a pedra não tem valor especial].

Comentário: Esta tarefa assume a forma de um diálogo estabelecido entre dois leitores imaginários, para representar duas interpretações conflitantes da história. Na verdade, apenas a posição do 2º personagem é consistente com a mensagem do texto, de modo que, reconhecendo isso, os leitores demonstrarão terem entendido o *punch line* - a moral - da fábula. A dificuldade relativa da tarefa, próxima ao ápice do Nível 3, é aumentada pelo fato de que os leitores precisam realizar um trabalho considerável para elaborar uma resposta completa e correta. Em primeiro lugar, devem entender o sentido do discurso do vizinho, que é expresso em um registro formal. (Como foi observado, os tradutores foram instruídos a reproduzir o estilo original da fábula). Em segundo lugar, a relação entre a questão e as informações requeridas não é óbvia: há pouco ou nenhum apoio (“O que poderia dizer o 2º personagem para apoiar o seu ponto de vista?”) para orientar o leitor na interpretação da tarefa, embora a referência à pedra e ao vizinho deve conduzir o leitor ao desfecho da fábula. Como observamos nos exemplos de respostas, para obter a pontuação total os alunos podem expressar, de diversas formas, a ideia fundamental de que a riqueza não tem valor a não ser que seja utilizada. Respostas com sentido vago, como “a pedra tinha um valor simbólico”, não são aceitas.

Nível 4: “localizar e organizar diversos fragmentos de informação incorporada ao texto”

As tarefas deste nível que envolvem a recuperação de informações exigem que **o leitor localize e organize diversos fragmentos de informação incorporada ao texto.**

Algumas tarefas deste nível requerem **a interpretação do significado dos nuances da linguagem** em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo.

Outras tarefas de interpretação exigem a **compreensão e aplicação de categorias** em um contexto desconhecido.

As tarefas deste nível são reflexivas e requerem dos leitores o uso de **conhecimento formal ou público** e hipóteses sobre como avaliar criticamente um texto.

Os leitores devem demonstrar uma **compreensão correta de textos longos ou complexos**, cuja forma ou conteúdo podem ser desconhecidos.

Nível 5: “compreensão detalhada de um texto cuja forma ou conteúdo são desconhecidos”

As tarefas deste nível envolvem a recuperação de informação e exigem que o leitor localize e organize vários fragmentos de informação incorporada, em camadas mais profundas do texto, inferindo a **informação relevante no texto**.

As tarefas reflexivas requerem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, com base em conhecimentos especializados.

Ambas as tarefas, interpretativas e reflexivas, exigem uma compreensão completa e detalhada de um **texto cuja forma ou conteúdo são desconhecidos**.

Para todos os aspectos da leitura, as tarefas neste nível normalmente **envolvem a manipulação de conceitos contrários às expectativas**.

Nível 6: “compreensão completa e detalhada de um ou mais textos”

As tarefas deste nível normalmente exigem que o leitor **faça inferências múltiplas**, comparações e contrastes detalhados e precisos.

As tarefas exigem a demonstração de uma **compreensão completa e detalhada de um ou mais textos** e podem envolver a integração de informações de mais de um texto.

As tarefas exigem do leitor a habilidade para lidar com **ideias desconhecidas**, na forma de informação proeminente e concorrente, e para gerar categorias de sumário para interpretações.

Para refletir sobre as tarefas e avaliá-las, são exigidas do leitor a **especulação ou avaliação crítica** de um texto complexo sobre um tema desconhecido, tendo em vista diversos critérios ou perspectivas, e aplicando sofisticadas interpretações a partir de conclusões que ultrapassam o texto.

Uma condição essencial para acessar e recuperar tarefas neste nível é a precisão da análise e a **atenção precisa aos detalhes** imperceptíveis dos textos.

Anexo 3

Currículo nacional da Inglaterra

Programas de estudo de Inglês: as fases-chave básicas 1 e 2

Leitura

Os programas de estudo de leitura nas fases-chave 1 e 2 consistem em dois aspectos:

- leitura de palavras;
- compreensão (de ambos, audição e leitura).

É essencial que o ensino esteja centrado no desenvolvimento das competências dos alunos em ambas as dimensões; tipos diversos de ensino são necessários para cada um.

A leitura hábil de palavras envolve a rapidez, tanto na pronúncia de palavras desconhecidas impressas (decodificação) como no reconhecimento de palavras familiares impressas.

Subjacente a ambos, é a percepção de que as letras na página representam os sons em palavras faladas.

É por isso que a consciência fonêmica deve ser enfatizada no ensino inicial da leitura para os alunos quando começam a frequentar a escola.

Uma boa compreensão se desenvolve a partir do conhecimento linguístico (em especial de vocabulário e gramática) e sobre o conhecimento de mundo.

Desenvolvimento de habilidades de compreensão por meio da experiência dos alunos e de discussões de alta qualidade com o professor, bem como a leitura e discussão de uma série de histórias, poemas e não ficção.

Todos os alunos devem ser incentivados a ler bastante, tanto ficção como não ficção, para que desenvolvam conhecimentos a respeito de si e do mundo em que vivem, adquirindo gosto pela leitura e saberes derivados de todo o currículo.

A leitura frequente e extensa aumenta o vocabulário dos alunos, porque, desse modo, eles encontram palavras que raramente ouvem ou usam na fala diária. A leitura também alimenta a imaginação dos alunos e abre as portas de um universo alegre e maravilhoso para as mentes de jovens curiosos.

É essencial que, até o fim deste nível de escolaridade, todos os alunos sejam capazes de ler fluentemente e com confiança a respeito de qualquer assunto que estará presente nos seus próximos anos de ensino secundário.

1º Ano: Exigências estatutárias

Os alunos devem ser ensinados a:

- *desenvolver o prazer e a motivação pela leitura, vocabulário e compreensão, por meio de:*
 - audição e discussão de um amplo repertório de poemas, histórias e não ficção, pertencentes a um nível superior àquele em que podem ler de forma independente;
 - incentivos para vincular o que leem ou ouvem com suas próprias experiências;
 - familiarização com as histórias mais famosas, contos de fadas e tradicionais, por meio da releitura e considerando suas características particulares;
 - reconhecimento e ligação com frases previsíveis;
 - desenvolvimento da capacidade de apreciar rimas e poemas, e de recitar alguns de cor;
 - discussão sobre o significado das palavras, acrescentando novos significados aos já conhecidos.
- *compreender os livros que já sabem ler ou aqueles que ouvem, com precisão e de forma fluente, por meio de:*
 - desenho sobre o que já sabem ou de informações secundárias e vocabulário fornecidos pelo professor;
 - verificação de que o texto faz sentido, bem como a leitura dos mesmos e correção de leitura imprecisa;
 - discussão do significado de títulos dos textos e ações ocorridas nos mesmos;
 - elaboração de inferências baseadas no que está sendo dito e feito;
 - previsão dos rumos do texto baseada no que já foi lido.
- *participar da discussão sobre o que é lido, revezando-se entre falar e ouvir o que os outros dizem;*
- *explicar claramente sua compreensão sobre o que é lido.*

5º e 6º Ano: requisitos estatutários

Os alunos devem ser ensinados a:

- *manter atitudes positivas no que tange à leitura e compreensão, por meio de:*
 - continuidade de leitura e compreensão de um número cada vez maior de livros de ficção, poesia, peças de teatro, não ficção e livros de referência ou didáticos;
 - leitura de livros que são estruturados de formas diferentes e da leitura para uma variedade de propósitos;
 - aumento da familiaridade com um vasto número de textos, incluindo mitos, lendas e histórias tradicionais, ficção moderna, ficção do patrimônio literário nacional, e livros de outras culturas e tradições;
 - recomendações de leituras a seus colegas, dando razões para suas escolhas;
 - identificação e discussão de temas e convenções por meio de uma ampla produção de escrita;
 - comparações dentro e através de livros;
 - aprendizagem, de cor, de um repertório mais amplo de poesia.
 - preparação de poemas e peças para leitura e execução em voz alta, mostrando compreensão por meio da entonação, tom e volume, de modo que o significado fique claro para a audiência.
- *compreender o que leem por meio de:*
 - verificar que o livro faz sentido, discutindo a sua compreensão e explorando o significado das palavras no contexto;
 - perguntas para melhorar a compreensão;
 - inferências, tais como sentimentos e pensamentos dos personagens e motivos de suas ações, justificando-as com evidências;
 - previsão dos rumos do texto baseada em detalhes explícitos e implícitos;
 - resumo das principais ideias extraídas de mais de um parágrafo e identificação de detalhes importantes nas quais se baseiam as principais ideias;

- identificação da contribuição para o significado do texto de características como: linguagem, estrutura e apresentação.
- *discutir e avaliar como os autores usam a linguagem, incluindo a linguagem figurada e considerando o impacto sobre o leitor;*
- *distinguir afirmações factuais de opinativas;*
- *localizar, fichar e apresentar informações de textos de não ficção;*
- *participar de discussões sobre os livros que são lidos e os que podem ler por si, desenvolvendo por conta própria suas ideias e rebatendo as dos colegas de forma cortês;*
- *explicar e discutir sobre a compreensão do que leram, inclusive mediante apresentações formais e debates, mantendo o foco sobre o tema e utilizando notas quando necessário;*
- *fornecer uma justificativa fundamentada para seus pontos de vista.*

Programas de estudo de Inglês: etapa-chave 3

Conteúdo temático para Leitura

Os alunos devem ser ensinados a:

- *desenvolver apreço e amor pela leitura, e ler textos cada vez mais desafiadores de forma independente, por meio de:*
 - leitura de uma ampla gama de textos de ficção e não ficção, incluindo livros inteiros, contos, poemas e peças de diversos gêneros, períodos históricos, formas e autores. O repertório inclui obras de alta qualidade, a partir de:
 - * Literatura Inglesa, tanto a produzida antes de 1914 como a contemporânea, incluindo prosa, poesia e drama;
 - * Shakespeare (duas peças);
 - * Clássicos da Literatura Mundial.
 - escolhendo e lendo livros de forma independente para desafio, interesse e prazer.
 - releitura de livros explorados anteriormente para aumentar a familiaridade com eles e fornecer uma base para fazer comparações.

- *ler criticamente por meio de:*
 - conhecimento de como a linguagem, incluindo a figurada, a escolha de vocabulário, a gramática, a estrutura do texto e os recursos organizacionais apresentam significados;
 - reconhecimento de uma série de convenções poéticas e compreensão de como estas têm sido usadas;
 - estudo da definição, enredo e caracterização, e os efeitos destes;
 - compreensão de como o trabalho de dramaturgos é comunicado de forma eficaz por meio do desempenho e como montagens alternativas de uma peça permitem diferentes interpretações da mesma;
 - comparações críticas de todos os textos;
 - estudar uma série de autores, incluindo, pelo menos, dois em profundidade a cada ano.

Anexo 4

Estratégias de Desenvolvimento da escrita

Este anexo apresenta resumos de evidências a respeito do impacto do uso de diversas técnicas de escrita baseadas num modelo geral desenvolvido por Graham e seus colegas e conhecidas sob o nome geral de SRSD (*Self-regulated strategy development*). As técnicas são identificadas por siglas que usam a primeira palavra de cada ação a ser desenvolvida pelo aluno – de forma a facilitar a sua memorização.

PLEASE (“Pick, List, Evaluate, Activate, Supply, End”)

Validação com alunos do 6º ano na Inglaterra: Welch, M. (1992). The PLEASE Strategy: A Metacognitive Learning Strategy for Improving the Paragraph Writing of Students with Mild Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 119–128.

Este estudo investigou a eficácia de uma estratégia metacognitiva, denominada pelo acróstico “PLEASE”, para alunos do 6º ano com dificuldades de aprendizagem para redigir parágrafos. A investigação analisou (a) o conhecimento metacognitivo dos alunos sobre o planejamento, pré-redação, composição, revisão e partes do parágrafo; (b) amostras de escrita do aluno; e (c) as estratégias que os alunos usam para redigir parágrafos. Os resultados sugerem que, em comparação com o currículo tradicional de artes da linguagem usado com um grupo de comparação, o tratamento experimental foi significativamente mais eficaz no desenvolvimento das capacidades metacognitivas dos alunos do 6º ano com dificuldades de aprendizagem para a pré-redação, planejamento, escrita e revisão. As conclusões também sugerem que as estratégias dos alunos para com a escrita e o ensino da mesma melhoraram significativamente após o tratamento experimental.

PLANS (Pick goals, List ways And make Notes)

Validação com alunos do 5º ano na Inglaterra: Graham, S., MacArthur, C., Schwartz, S., Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting, *Exceptional Children*, 58(4), 322–334.

Este estudo examinou se uma estratégia de planejamento e

escrita poderia melhorar a redação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Quatro alunos de 5º ano (Inglaterra) foram instruídos com uma estratégia destinada a facilitar o estabelecimento de metas de produto e processo, geração e organização das notas, planejamento contínuo durante a escrita, e avaliação do alcance da meta. O nível de QI dos alunos variava entre 85-215. O levantamento foi feito com um teste de inteligência administrado individualmente. Os efeitos do treinamento foram investigados usando uma bateria de testes. O ensino da estratégia teve um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos em redação e do conhecimento do processo de escrita, e os efeitos foram mantidos ao longo do tempo.

STOP AND LIST (Stop, Think of Purposes, List ideas, Sequence them)

Validação com alunos do 4º e 5º ano, respectivamente: Troia, G.A., Harris, K. and Graham, S. (1999). in Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing, *Exceptional Children*, 65, 215–252

Neste estudo, os alunos de 5º ano com dificuldades de aprendizagem receberam instruções desenvolvidas para ajudá-los a incorporar três estratégias de planejamento às suas práticas no momento de escrever. Os alunos aprenderam a definir metas, debater ideias e sequenciá-las ao escrever histórias e fazer tarefas de casa selecionadas pelos próprios. Para facilitar a manutenção e a transferência da aprendizagem, o ensino incluiu uma variedade de procedimentos para induzir a aplicação reflexiva ou consciente das estratégias de planejamento. Na sequência de ensino, o planejamento tornou-se uma parte essencial do processo de escrita, verificando como os alunos passam tanto tempo planejando suas histórias quanto as escrevendo. Do mesmo modo, notou-se uma melhoria na estrutura das histórias dos alunos e seus trabalhos se tornaram mais extensos. Esses efeitos foram generalizados a um segundo gênero, sem que houvesse ensino explícito, e foram mantidos ao longo do tempo.

Troia, G.A. and Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35, 290–305

Este estudo examinou a eficácia de uma rotina de ensino altamente explícita, dirigida pelo professor e usada para ensinar três estratégias de planejamento da escrita para alunos do 4º e 5º ano com dificuldades de aprendizagem. Em comparação aos colegas do grupo de controle, as crianças que aprenderam a definir estratégias e metas, exercitando-se com atividades de planejamento, *brainstorming* e organização, gastaram mais tempo com o planejamento e a escrita de histórias e seus trabalhos apresentaram uma melhora qualitativa. Um mês após o fim do treinamento, os alunos que haviam aprendido as estratégias não só mantiveram sua vantagem em qualidade das histórias, mas também produziram histórias mais longas do que as produzidas por seus colegas do grupo de controle, que foram ensinados sobre o processo de escrita. No entanto, a estratégia da rotina de ensino altamente explícita dirigida pelo professor e utilizada neste estudo não promoveu a transferência para outro gênero, um ensaio persuasivo. Esses resultados são discutidos em termos de sua relevância para as práticas de instrução de escrita eficazes para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Revisão pelos colegas

Validação com alunos do 5º e 6º ano: MacArthur, C.A.; Schwartz, S. S. Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms, *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 201–210.

Este estudo investigou o impacto de uma estratégia de correção recíproca pelos colegas de uma turma de 29 alunos do 4º e 5º ano com dificuldades, utilizando os conhecimentos dos alunos do 6º ano sobre escrita e revisão, sua atividade como revisores e a qualidade da sua escrita. Eles aprenderam a trabalhar em pares para ajudar uns aos outros a melhorar suas redações. A estratégia foi ensinada por professores de educação especial que utilizavam abordagens de procedimento para o ensino da escrita em suas salas de aula e de processamento de texto para apoiar a escrita. Os alunos envolvidos na estratégia fizeram mais revisões e produziram textos de melhor qualidade, adotando a revisão recíproca, do que o restante dos colegas. Em uma entrevista metacognitiva, os alunos envolvidos demonstraram maior conscientização sobre critérios cruciais para a avaliação escrita em respostas a perguntas gerais sobre avaliação e revisão em trabalhos particulares.

CDO (Comparar, Diagnosticar, Operar)

Validação com alunos do 5º e 6º ano: Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties, *Journal of Educational Psychology*, 89, 2, 223–34.

Este estudo investigou o papel do controle executivo nas dificuldades de revisão de 12 alunos de 5º e 6º ano com problemas de aprendizagem e escrita. O apoio tornou o processo de revisão mais fácil para os alunos participantes, mas as suas dificuldades não eram unicamente devido a dificuldades com o controle executivo. As implicações para o ensino são discutidas.

Escrever resumos

Validação com alunos do 4º e 6º ano: Nelson et al. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children*, 15, 228–43.

Os efeitos de uma estratégia de aprendizagem das habilidades de elaboração de resumos sobre a compreensão de textos científicos foram examinados com 5 alunos de educação especial, pertencentes a grupos minoritários urbanos, em um programa de recuperação de verão. Também foram examinados os efeitos do programa sobre a totalidade de resumos escritos pelos alunos e a manutenção da estratégia. Seguindo um roteiro, a estratégia de elaboração de resumos foi introduzida em ambos os grupos e as definições individuais de leitura foram organizadas de acordo com as opções de leitura estabelecidas na configuração do projeto. O desempenho dos alunos foi avaliado pelo desenvolvimento de ambos os critérios, e a manutenção foi realizada em quatro semanas. A estratégia produziu uma melhoria evidente na compreensão de textos científicos, a qual foi associada com melhorias semelhantes nos resumos escritos. Os estudantes relataram que a estratégia de desenvolvimento de resumos foi eficaz para ajudá-los a compreender textos científicos. Além disso, um grupo de 15 professores do ensino fundamental de educação elementar consideraram a estratégia eficaz e fácil de implementar.

Anexo 5

Resumo de Glaser e Brunstein (2007)

Alunos do 5º ano (N = 41) de três escolas na Alemanha foram instruídos sobre estratégias de escuta associadas com procedimentos de autorregulação em quatro sessões de 90 minutos (veja abaixo detalhes sobre as sessões), passando a escrever melhor do que os colegas das mesmas escolas que (a) ensinavam as mesmas estratégias, mas sem ensino de autorregulação (N = 34) e (b) receberam lições didáticas de redação (N = 39). Os alunos participantes (“estratégia e autorregulação”) também apresentaram um melhor desempenho em recordar partes essenciais de uma história apresentada oralmente. Os alunos participantes mostraram melhores resultados tanto no término do programa como cinco semanas após o mesmo.

As estratégias de redação incluídas foram: desenvolver e discutir o conhecimento dos recursos a serem usados; modelagem, memorização e suporte de recursos do gênero; escrita independente. Os procedimentos de autorregulação incluídos foram: ensino explícito e modelagem, seguidos pela prática guiada e independente: a automonitoração do planejamento estratégico; auto-avaliação do desempenho de escrita; autocontrole das atividades de revisão; e os critérios de definição de metas e procedimentos.

1ª Sessão

Explicação e discussão de elementos estruturais e características expressivas de boas narrativas.

Ensino e aprendizagem de mnemônicos para os parágrafos da história e 7 perguntas (quem, onde, quando, etc.).

Modelagem e utilização guiada da lista de auto-avaliação.

2ª Sessão

Ensino da modelagem de planejamento gráfico para gerar conteúdo e definir metas com base em critérios e procedimentos.

Os alunos aprendem a se automonitorar para corrigir as estratégias de escrita (história com imagens) e definir metas para uma nova história, além do auto-aperfeiçoamento.

Apoio ao professor para avaliar as histórias dos alunos. Uso de auto-avaliação para monitorar a revisão.

3ª Sessão

Colaboração do grupo para elaborar e planejar uma história com imagens, e compartilhar experiências com os procedimentos de estabelecimento de metas.

Prática colaborativa na avaliação da qualidade de histórias e atividades de revisão monitoradas conjuntamente no planejamento da revisão de rascunhos.

4ª Sessão

Planejamento independente e composição de história com imagens, e definição autônoma de metas com base em critérios e procedimentos.

Auto-avaliação independente da realização da escrita e revisão de rascunhos alinhada com a auto-avaliação.

Anexo 6

Resumo de Tracy, Reid e Graham (2009)

Alunos do 4º ano (N = 64) pertencentes a três turmas e distribuídos aleatoriamente em uma escola primária rural foram instruídos a respeito de: uma estratégia geral e uma estratégia específica para o planejamento e escrita de histórias; procedimentos para a regulamentação do uso dessas estratégias, do processo de escrita e de seus comportamentos como escritores; e conhecimento sobre a finalidade básica e características de boas histórias (veja abaixo os detalhes da sessão).

Um grupo de comparação com alunos de 4º ano (N = 63) pertencentes a três turmas e distribuídos aleatoriamente na mesma escola receberam o ensino de habilidades tradicionais (principalmente ortografia, gramática etc.). Os textos foram inseridos em um documento do *Word*, com informações de identificação removidas e ortografia e pontuação corrigidas, antes que os textos fossem classificados. Os alunos participantes escreveram histórias melhores, maiores e mais bem estruturadas esquematicamente (a partir de imagens desenhadas). Os alunos participantes também apresentaram melhor realização em um gênero similar, mas ignorado, a narrativa pessoal, concluído antes e duas semanas após a intervenção.

O ensino seguiu a Estratégia de Desenvolvimento Autorregulada (SRSD), com base no trabalho de Harris e Graham (1996), que enfatiza o uso independente pelos alunos das estratégias de escrita e que acompanham os procedimentos de autorregulação.

Os alunos foram ensinados pela primeira vez acerca de uma estratégia de planejamento geral representado pelo dispositivo mnemônico POW:

1. Escolha a ideia (ou seja, decidir o que escrever sobre...).
2. Organize as notas (ou seja, organizar ideias de escrita redigindo um plano). Para ajudá-los a realizar a segunda etapa do POW (organizar as notas), eles também eram ensinados acerca de uma estratégia específica do gênero que os levou a gerar ideias para cada uma das partes básicas de uma história. Ao utilizar essa estratégia, os próprios alunos levantaram as seguintes questões: perguntar antes de escrever (representado por um dispositivo mnemônico; duas questões “o

quê” e duas “como”): Quem são os personagens principais? Quando a história acontece? Onde a história acontece? O que os personagens principais fazem ou querem, fazer? O que acontece depois? Como os personagens principais se sentem? Como a história termina? Para cada pergunta, os alunos elaboram notas sobre possíveis ideias que possam ser utilizadas em sua história.

3. Escrever e ampliar (ou seja, fazer alterações e aumentar o tamanho do texto).

Na primeira fase de ensino, *desenvolvendo o conhecimento sobre os recursos a serem usados*, os alunos adquiriram os conhecimentos e habilidades necessários para aplicar as estratégias de planejamento e escrita. Em primeiro lugar, a técnica POW e os seus passos foram introduzidos, depois o professor e os alunos discutiram o que ela representava e por que cada passo é importante. Antes de passar para a próxima atividade, os alunos explicaram as três etapas e a importância de cada uma. Os alunos fizeram a seguinte pergunta: “O que é uma boa história?”. Ao discutir no que consiste uma boa história, o professor enfatizou que esta tem muitas características, e os alunos devem se lembrar de que uma boa história (a) faz sentido, (b) é divertida de ler e escrever, (c) utiliza vocabulário interessante ou palavras de “um milhão de dólares”, e (d) inclui todas as sete partes da história.

Para ajudar os alunos a se lembrarem dessas sete partes, um dispositivo mnemônico foi introduzido como um recurso para estimular a memória. Os alunos, em seguida, ouviram uma história lida pelo professor, ajudando-o a identificar cada uma das sete partes. À medida que os alunos identificaram e descreveram cada parte, o professor escreveu no quadro um lembrete de cada parte da história. Esse procedimento continuou com as outras histórias adicionais até que os alunos fossem capazes de identificar com precisão todas as partes. Por último, o termo “transferência” foi introduzido para explicar como uma estratégia poderia ser usada em outros lugares ou situações. Os alunos foram convidados a identificar onde poderiam usar esses tipos de estratégias e a definir uma meta para utilizar o que foi aprendido antes da próxima sessão. Foram gastos poucos minutos durante cada lição ensaiando cada parte da história com o dispositivo mnemônico POW, bem como o que elas representavam, até que os alunos as memorizaram.

Na segunda fase do treinamento, *discutir*, os alunos se revelaram ainda mais conscientes da razão para o uso da estratégia. Os procedimentos de automonitoramento também foram introduzidos. Cada aluno analisou o esboço de sua história para determinar quantas das sete partes foram incluídas (ou seja, autocontrole). Os alunos, em seguida, grafaram o número de partes de sua história, colorindo o número correspondente de segmentos em um foguete com sete segmentos. Em seguida, o professor e os alunos discutiram quais partes foram ou não incluídas. O professor estabeleceu que o objetivo dos alunos era incluir todas as sete partes e enfatizou que, mesmo se uma parte fosse incluída, poderia ser melhorada (por exemplo, adicionando detalhes). Mais importante ainda foi a discussão entre o professor e os alunos a respeito de como utilizar o POW e os dispositivos mnemônicos para melhorar a escrita da história. No final da sessão, o professor pediu aos alunos para identificarem como eles tinham utilizado alguma característica aprendida desde a sessão anterior. As respostas foram discutidas e escritas no quadro. Os alunos, em seguida, definiram uma nova meta para usar o que aprenderam fora do ambiente de ensino. Este processo de identificação de casos de transferência, discussão e estabelecimento de metas continuou em todas as sessões posteriores.

Na terceira fase de ensino, *o modelo*, o professor mostrou aos alunos como aplicar as estratégias e introduziu o conceito de auto-instrução. Antes de escrever uma história, o professor discutiu com os alunos sobre o objetivo de escrever uma história, que é fazê-la ter sentido, usar palavras de “um milhão de dólares”, torná-la divertida de ser escrita e lida, e incluir todas as sete partes. O professor fez a modelagem, falando em voz alta, como planejar e escrever uma história usando o POW e o lembrete das partes da história.

Os alunos ajudaram o professor desenvolvendo ideias para as partes da história, bem como ideias adicionais ao escrevê-la. Eles registraram suas notas para a história em um organizador gráfico que incluía um lembrete para cada parte, por meio do dispositivo mnemônico. Enquanto realizava a modelagem, o professor utilizou uma variedade de auto-afirmações para ajudar na definição do problema (por exemplo, “O que eu tenho a fazer aqui?”), no planejamento (por exemplo, “O que vem a seguir?”), na auto-avaliação (por exemplo,

“Isso faz sentido?”), no autorreforço (por exemplo, “Eu realmente gosto dessa parte!”), e no enfrentamento (por exemplo, “Eu estou quase terminando!”). Quando a história foi concluída, discutiram sobre a importância de usar uma variedade de formas de auto-afirmação, sendo identificados os tipos de auto-afirmação ensinados pelo professor. Os alunos identificaram pelo menos três auto-afirmações que eles usariam durante a gravação e as registraram em um pequeno quadro. O professor e os alunos também verificaram que todos os sete elementos foram incluídos na história, destacando cada um deles e grafando os resultados. O professor e os alunos discutiram também sobre a importância de escrever artigos que contivessem detalhes suficientes e em que o número de palavras na história fosse contado e grafado. O professor elogiou os alunos por seu trabalho duro e esforço; tal elogio também foi feito em todas as lições anteriores.

A próxima etapa, *apoiar*, começou com uma experiência de escrita colaborativa. Em primeiro lugar, o professor e os alunos definiram uma meta para incluir todas as sete partes da história. Em segundo lugar, planejaram em conjunto a história, utilizando o modelo POW, o lembrete das partes da história, o organizador gráfico, e as auto-afirmações dos alunos. No entanto, desta vez os alunos dirigiram o processo e o professor só ofereceu apoio quando necessário. Em terceiro lugar, usando as notas geradas de forma colaborativa, os alunos escreveram sua própria história. Em quarto lugar, depois que a história foi concluída, os alunos identificaram cada parte da história, destacando-a. Em seguida, cada aluno determinou se tinha ultrapassado a meta e grafou os resultados. Eles também grafaram o número de palavras escritas. Por último, o professor e os alunos discutiram como as estratégias aprendidas ajudaram a escrever uma história melhor.

Nas sessões posteriores, os alunos foram gradualmente desacostumados a utilizar o organizador gráfico de planejamento. O professor explicou que o organizador gráfico fora útil, mas não estaria acessível quando o aluno quisesse escrever uma nova história. Em lugar de usar o organizador gráfico, os alunos foram ensinados a escrever um lembrete para cada parte da história no topo da página, para auxiliá-los no planejamento e escrita de uma história completa. Os alunos continuaram com a meta de incluir todas as sete partes

e registros de suas realizações, bem como do número de palavras escritas. Para todos os textos escritos durante essa fase, o professor ofereceu apoio e encorajamento, conforme necessário, mas o nível de assistência foi menor.

A fase final, *desempenho independente*, foi atingida quando os alunos puderam escrever, com êxito, uma história com todos os sete elementos, de forma independente e sem a ajuda do professor. Eles continuaram a definir uma meta para incluir todas as sete partes da história e aumentar a quantidade de palavras que foram escritas, registrando o seu progresso.

Anexo 7


Demonstração detalhada dos Elementos da Frase

1. O elemento verbo

Os verbos expressam ações, sensações e estados do ser. O **verbo** é o único elemento essencial na oração. Nenhuma oração independente está completa sem um **verbo flexionado**. Verbos flexionados são “assinalados” por terminações, etc., para demarcar tempo, número, modo e aspecto. A figura abaixo mostra como o verbo da frase “estavam cantando” está demarcando tempo, número, modo e aspecto.

Exemplo de demarcação do verbo:

Os pássaros negros estavam cantando.



| Tempo <i>Passado</i> | Número <i>Plural</i> | Modo <i>Indicativo</i> | Aspecto <i>Progressivo</i> |
|---|---|--|---|
| O <i>Tempo</i> refere-se ao momento em que a “ação” do verbo é efetuada no presente, passado ou futuro. O tempo é indicado por diferentes formas do verbo, por exemplo: “canta” ou “cantam” (presente); “cantou” ou “estavam cantando” (passado). | O <i>Número</i> refere-se à maneira como os verbos são flexionados para mostrar se o sujeito é singular ou plural: “Um melro canta”; “Melros cantam”. | O <i>Modo</i> refere-se ao tipo de significado que o verbo transmite. Um significado factual é transmitido pelo Modo Indicativo (“Estavam cantando”). Um significado não factual é transmitido pelo Modo Subjuntivo (“Eu gostaria que eles cantassem”). Um significado direto é transmitido pelo Modo Imperativo (“Escute o canto”). | O <i>Aspecto</i> refere-se a como o tempo da “ação” dos verbos pode ser demarcado para mostrar se essa ação será concluída, se está em andamento ou se a ação tem “duração”. Os tempos presente e passado, que não são demarcados dessa maneira, são referidos como tempos “simples” (“Eles cantam”; “Eles cantaram”). As duas principais formas de assinalar o aspecto são a “progressiva” (“Eles estão cantando”); e a perfeita (“havam cantado”). As diferentes formas dos aspectos progressivos e perfectivos podem indicar: eventos (“Eles haviam cantado”); estados (“Eles estavam cantando”); ou ação habitual (“Tinham estado cantando”). |

As frases podem ser feitas com o uso de apenas um verbo, quando a oração é imperativa: “Ouça”.

2. O elemento sujeito

O elemento sujeito expressa quem realiza a ação.

Exemplo: Os cavalos estavam relinchando.

S V

O sujeito e o verbo precisam concordar (estar “em concordância”) em tempo e número (por exemplo, presente ou passado; singular ou plural).

3. O elemento objeto pode ser de dois tipos:

a) objeto direto refere-se a quem ou o quê é afetado pela ação do verbo.

Exemplo: Eu abri a mala.

S V Od

b) O objeto indireto refere-se a algo ou alguém ao qual é destinada a ação envolvendo o verbo e o objeto direto.

Exemplo: Eu dei aos cavalos um pouco de feno.

S V Oi Od

4. O elemento complemento

O elemento complemento expressa informações sobre outro elemento da oração (o sujeito ou o objeto). O complemento precisa concordar com este outro elemento em número (singular ou plural).

Exemplo: Os cavalos estavam com fome.

S V C

5. O elemento advérbio

O elemento advérbio oferece mais informações sobre o tempo, espaço, intensidade, etc. das ações, sensações ou estados do ser expressos pelo verbo. Tal informação pode ser fornecida em locais diversos na oração. Observem que cada versão da frase apresenta diferenças sutis:

Exemplo: Os cavalos comeram o feno *barulhentemente*.

S V Od A

Barulhentemente os cavalos comeram o feno.

A S V Od.

Os cavalos *barulhentemente* comeram o feno.

S A V Od.

Anexo 8

Os Sete Tipos de Orações utilizam os cinco elementos da oração, Sujeito, Verbo, Objeto, Complemento, e Advérbio (n = podem haver vários).

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1 | <p>Sujeito: (Em 90% das orações, o sujeito precede o verbo)</p> <p>Quem pratica a ação.</p> | <p>Verbo (O único elemento obrigatório)</p> <p>Ações, sensações e estados do ser.</p> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Locução nominal (Incluindo substantivos) • Pronomes • Algumas orações subordinadas | <p>Expressão verbal (mais de um verbo pode ser usado), incluindo auxiliares (pode, poderia, etc.)</p> | |
| | | <p>Podem ser “demarcados” pelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo (passado, presente ou futuro) • número (singular(es) ou plural) • modo (indicativo, subjuntivo ou imperativo) • aspecto (a forma como a ação é desenvolvida no tempo) | |
| 2 | S | V | <p>Objeto (direto)</p> <p>Afetado pela ação do verbo</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Frase nominal (Incluindo substantivo(s) singular) • Pronomes • Algumas orações subordinadas |

| | | | | |
|----------|----------|----------|--|--|
| 3 | S | V | <p>Muitas vezes, “ser” (era, é, etc.)</p> <p>Às vezes, um verbo copulativo (“tornou-se”, “soar”, etc.)</p> | <p>Complemento (sujeito)</p> <p>Mais informações sobre outros elementos da oração (sujeito ou objeto) com o qual concorda em número (singular ou plural)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Frases nominais (Incluindo substantivo singular) • Frases com adjetivo (Incluindo adjetivos singulares) • Pronomes • Algumas orações subordinadas |
|----------|----------|----------|--|--|

| | | | |
|----------|----------|----------|--|
| 4 | S | V | <p>Advérbio</p> <p>Mais informações sobre o elemento verbo (várias possibilidades de localização na oração) sobre tempo, modo, lugar, etc. Situações adverbiais</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Frases adverbiais (Incluindo advérbios) • Preposições • Substantivos (Incluindo substantivos no singular) • Algumas orações subordinadas |
|----------|----------|----------|--|

| | | | | |
|----------|----------|----------|---------------------|-------------------|
| 5 | S | V | O (indireto) | O (direto) |
|----------|----------|----------|---------------------|-------------------|

| | | | | |
|----------|----------|----------|-------------------|-------------------|
| 6 | S | V | O (direto) | C (objeto) |
|----------|----------|----------|-------------------|-------------------|

| | | | | |
|----------|----------|----------|-------------------|------------------------|
| 7 | S | V | O (direto) | A (substantivo) |
|----------|----------|----------|-------------------|------------------------|

Notas:

(a) O vocativo refere-se à oração inteira e não é um elemento da estrutura da oração, como o sujeito e o verbo.

(b) Os verbos “*Primários*” (ser, ter, fazer⁷) podem agir como verbos lexicais ou auxiliares.

(c) A *Concordância* é necessária entre S - V

<---->

S - V - C (Nomes)

<----->

S - V - O - C (Nomes)

<--->

⁷ Similar aos verbos auxiliares da Língua Portuguesa (“ser”, “estar”, “ter” e “haver”). No Inglês, *be* significa tanto “ser” como “estar”, e *have* tanto “ter” como “haver”.

Anexo 9

A relação central em Língua Inglesa entre as frases e as orações (Perera, 1984)

| Elementos da Oração | Tipos de Frases | Uso | |
|---|-----------------------|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Sujeito</i>- <i>Objeto</i>- <i>Complemento</i> | (A) Frases Nominais | <ul style="list-style-type: none">• 500,000+ palavras de classes aberta (lexicais ou de "conteúdo")• Substantivos• Adjetivos | <ul style="list-style-type: none">• 150+ sistema fechado de palavras (classe gramatical das palavras)• Pronomes• Intensificadores• Conjunções |
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Verbos</i> | (B) Frases Verbais | <ul style="list-style-type: none">• Verbos lexicais | <ul style="list-style-type: none">• Principais verbos auxiliares (ser, ter e fazer)• Verbos modais auxiliares |
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Advérbios</i> | (C) Frases Adverbiais | <ul style="list-style-type: none">• Advérbios | <ul style="list-style-type: none">• Pronomes• Intensificadores• Etc. |
| <ul style="list-style-type: none">- <i>Complementos</i> | (D) Frases Adjetivas | <ul style="list-style-type: none">• Adjetivos | <ul style="list-style-type: none">• Pronomes• Intensificadores• Etc. |

Anexo 10

Os três principais tipos de oração subordinada em inglês⁸

1. Orações subordinadas finitas

- São orações “completas” (ex.: SVO, SVA, SVC etc.).
- Têm um verbo finito.
- São introduzidas por algum tipo de palavra de marcação: quem, como, quando, por que, porque, se, a não ser que, etc..

Exemplo: “Quando (*When*) a van vinha ao longo da estrada... (*the van came along the road*).”

2. Orações subordinadas não finitas – não são completas

Podem não ter um sujeito e o verbo não é finito (*stem + ing*; ou *tem + en*).

Exemplo: “Thomas assistia às notícias sendo transmitidas” (*Thomas watched the News being broadcast*);

ou “Sentindo-se cansado, Thomas sentou-se para assistir à televisão” (*Feeling rather tired, Thomas sat down to watch television*).

3. Orações subordinadas sem verbo (o verbo é entendido pelo contexto)

Muitas vezes, o verbo é ser/estar (*to be*) ou outro auxiliar, porque ele já está ligado à oração principal por alguma forma de substituição ou elipse (ver acima) para evitar a repetição. Omitir esse auxiliar pode tornar a escrita mais econômica ou dramática.

Exemplo: “O detetive sabia muito mais do que qualquer um [sabia].” (*The detective knew far more than anyone [did]*).

⁸ No Português, as três principais classes de oração subordinada são: substantivas, adjetivas e adverbiais.

Anexo 11

Dando atenção à gramática: características de estilo (Perera, 1984)

Continuidade temática

Este aspecto está relacionado a uma definição específica do termo “tema”. Aqui, se refere ao primeiro elemento em uma oração, em oposição às definições de “ideia geral”. O primeiro elemento de uma oração expressa normalmente uma informação que já foi mencionada (como na frase que estou escrevendo agora); as novas informações normalmente aparecem na parte final de uma frase (novamente, como na frase que estou completando agora). Se as novas informações são constantemente introduzidas no início das frases, o estilo geral da escrita torna-se, em seguida, desarticulado, desestimulando o leitor a prosseguir e tentar entender o que o escritor está tentando dizer. O leitor, ao contrário, estará disposto a prosseguir se o tema for expresso pelo sujeito da nova frase ou mesmo se ela for iniciada com um advérbio. Se a continuidade é mantida dessa forma, o leitor será capaz de se concentrar na nova informação expressa na frase. Esta informação é muitas vezes mais eficaz se vier acompanhada do que costuma ser designado como “foco final” da frase. O exemplo abaixo mostra como esses recursos estilísticos podem ser utilizados:

↗ *Daí eu subi numa escada perigosa. Havia um buraco na parede e uma corrente de ar frio estava passando por ele. No **topo** da escada havia uma enorme roda **amarrada** a um sino.* ↖

(advérbio inserido no início da frase)

(nova informação como foco final)

A continuidade temática também pode ser mantida com uma utilização cuidadosa da voz passiva. Esta permite que o sujeito da frase anterior possa ser utilizado para expressar a ação em momento em que um sujeito diferente poderia distrair o leitor.

Exemplo: “*Depois de um tempo chegamos ao museu*”

| | |
|---|---|
| Foi-nos dito que tínhamos uma hora para olhar ao redor. | O guia nos disse que tínhamos uma hora para olhar ao redor. |
| (voz passiva) | (sujeito da frase anterior) |

A eficácia da voz passiva dependerá se a referência ao guia é considerada necessária no que tange aos objetivos do escritor. Se o objetivo é ressaltar o tempo, o termo inicial “*foi-nos*” ajuda a realçar o foco final sobre a referência ao limite de tempo. A eliminação da referência ao “guia” também reforça essa alternativa.

Variedade temática

Ao mesmo tempo, a repetição excessiva do sujeito (substantivo, palavras múltiplas na frase nominal ou pronome) pode criar um estilo um pouco entediante (por exemplo, I ... I ... I ...). Isto pode ser evitado se o objeto ou complemento de uma frase anterior é usado como sujeito da próxima. Lewis Carroll usa este dispositivo em Alice no País das Maravilhas ao escrever sobre os jardineiros.

Cinco e Sete não disseram nada, mas olharam para o Dois. O Dois começou, em voz baixa: “O que você vê, Senhorita, deveria ter sido uma roseira vermelha [em itálico no original], e nós colocamos uma branca por engano...”

Foco Final

Como foi mencionado acima, um estilo de escrita mais maduro pode ser desenvolvido pela escolha da ordem de palavras para enfatizar as novas informações em uma frase, que devem ser apresentadas no final da oração. Desse modo, o foco final coincide com a parte da oração que é enfatizada quando a sentença é falada ou lida em voz alta. Tal coincidência com a ênfase na pronúncia é uma característica particular do Inglês.

Como foi visto acima, o foco final pode ser alcançado com a utilização da voz passiva ou do *clefting* (“inserção”), que consiste na elaboração de duas orações, com a palavra enfatizada ao fim da primeira.

Exemplo: “Bilbo falou primeiro.” —————▶ “Foi Bilbo quem falou primeiro.”

“*Bilbo spoke first.*” —————▶ “*It was Bilbo who spoke first.*”

Na frase “com inserção”, o sujeito é “*it*”, o verbo é “*was*” (“*to be*”) e a parte enfatizada vem a seguir. O resto da frase é geralmente introduzida por “*that*” ou “*who*”. Uma estrutura relacionada, embora menos comum,

é a que alguns linguistas designam como frase “*pseudo-inserção*”, na qual a parte enfatizada vem no final.

Exemplo: “*What we want is justice*”. (“O que queremos é justiça”).

Estilo impessoal

O estilo de escrita precisa assumir uma variedade de aspectos impessoais para ajudar o jovem escritor a lidar com as demandas da escrita dentro e fora da escola. Um estilo impessoal da escrita pode incluir uma variedade de recursos, incluindo a forma passiva, já referida anteriormente. Além disso, esse tipo de escrita pode prevenir uma série de características típicas da escrita das crianças, que contém traços bastante pessoais:

- pronomes pessoais (“eu”, “nós”, “você”);
- discurso direto ou relato;
- sentimentos particulares do escritor;
- referência a qualquer coisa que não seja estritamente relevante para o propósito da escrita.

Esse estilo de escrita não é só muito diferente daquele da escrita individual, mas também das estruturas e conteúdos da fala corrente. Esse contraste destaca o fato de os jovens aprendizes terem dificuldade com a escrita impessoal. É provável que os jovens aprendizes considerem o estilo impessoal como um traço distintivo dos textos que leem. No entanto, também é importante para os professores encontrar um equilíbrio entre os desafios de um estilo de escrita impessoal e as exigências de conhecimento do novo assunto. O uso do estilo impessoal na escrita de ideias conceitualmente difíceis consiste numa sobrecarga para muitos alunos. Em vez disso, suas tentativas de usar características específicas – e para evitar outras – podem ser mais produtivas se o assunto do material for familiar aos alunos e a escrita claramente entendida.

Coerência Geral

Finalmente, o texto precisa ter coerência geral para alcançar os objetivos originais do escritor. Esta pode ser criada por certo número de características gramaticais internas.

As *Frases/Sintagmas nominais* precisam ter alguma referência que faça sentido para o leitor, bem como para o escritor. Por exemplo, quando algo é mencionado pela primeira vez em um texto, pode ser mais útil utilizar “um ___” ou “algum ___”, em vez de “o ___”, a menos que a referência definitiva seja amplamente compreendida (“o sol” ou “a lua”). O uso de “este” (“*this*”) ou “estes” (“*these*”) para se referir a uma pessoa ou coisa não mencionada anteriormente é um recurso de expressão coloquial comumente usado pelos jovens no Reino Unido.

Os *Pronomes* devem ser usados de forma que suas referências sejam claras e inequívocas. Na frase “Eu peguei isso”, é preciso haver uma referência para “isso”. O mesmo se aplica aos verbos auxiliares que substituem outros verbos e itens retirados de outras partes da frase utilizados para evitar a repetição, ex.: a frase “Eu fui lá” precisa ser precedida pela referência ao local onde é “lá”. Tais características podem parecer óbvias para o adulto alfabetizado, mas consistem em uma parte muito importante do desenvolvimento de jovens aprendizes (especialmente até os nove anos de idade). Estas refletem o quanto estão progredindo no desenvolvimento de uma escrita clara e coerente que confere “autossuficiência aos textos”. Todas essas características podem ajudar um texto a cumprir o seu potencial inequívoco de comunicação através do tempo e espaço.

A *Consistência do Gênero* deve ser mantida e as principais características deste precisam ser incluídas. Jovens inexperientes podem, por vezes, mudar de um estilo factual impessoal para um estilo anedótico pessoal no meio do texto. Outros podem omitir recursos centrais de gênero, porque ainda não apreciam histórias que geralmente desenvolvem um cenário com personagens principais e algum tipo de trama. Outros ainda podem não ter percebido que um relatório é composto de vários elementos dispostos em uma ordem lógica e com sinalizações. Eles podem precisar da lembrança de que, se o texto está resumido com algum tipo de organizador de antecedência, já está preparando o leitor para o que vem a seguir.

Anexo 12

Mais detalhes da pesquisa, publicada por Myhill et al. (2013) (adaptado de Myhill et al., 2011)

O estudo examinou a eficácia do ensino da gramática incorporado ao desenvolvimento da escrita dos jovens. Isso envolveu a criação de três estratégias de ensino para a escrita com gramática contextualizada, a fim de realçar as características particulares do gênero em estudo e da escrita. A definição do trabalho do ensino da gramática contextualizada compreende os seguintes três princípios fundamentais:

- A introdução de construções gramaticais e terminologia em um determinado ponto da sequência do ensino que é relevante para o foco de aprendizagem.
- O foco do ensino está nos efeitos e significados da construção, e não sobre o recurso ou a própria terminologia.
- O objetivo do ensino é abrir um repertório de possibilidades e não ensinar sobre as formas “corretas” de escrita.

Estes princípios foram desenvolvidos em um conjunto de esquemas pedagógicos que fundamentaram a sequência de ensino.

A metalinguagem gramatical é usada, mas sempre explicada por meio de exemplos e modelos. Nesse experimento, 32 professores de 32 escolas estiveram envolvidos, e os alunos tinham idade entre 13-14 anos. No início do projeto, os pesquisadores avaliaram o conhecimento de literatura e língua dos professores e, em seguida, dividiram-nos em dois grupos, assegurando que cada grupo tinha um número par de professores com bons conhecimentos de gramática.

O grupo experimental ensinou os três esquemas de trabalho durante um período de um ano (uma esquema por trimestre), enquanto o grupo de controle desenvolvia seus próprios programas de ensino. Eles ensinaram os mesmos três gêneros, os mesmos objetivos de aprendizagem e produziram os mesmos trabalhos escritos; também receberam todos os recursos do grupo de intervenção e tiveram a permissão para usá-los como quisessem.

Antes de começar, todos os estudantes escreveram um trecho de narrativa pessoal e repetiram o processo após o fim do projeto. Os

textos foram corrigidos pela equipe externa que desenvolveu e corrigiu os exames nacionais de Inglês para jovens de 11-14 anos.

Para determinar o impacto do ensino contextualizado da gramática, os pesquisadores compararam as notas dos alunos no início e no final do estudo. Em paralelo à análise estatística, a equipe de pesquisa observou aulas, entrevistou professores e alunos, e amostras de escrita coletadas para cada um dos gêneros.

Os resultados da pesquisa indicam que houve um efeito positivo significativo para estudantes do grupo que utilizou os esquemas de ensino. Em termos estatísticos, o tamanho do efeito foi de 1,53, o que é um resultado bastante considerável – em termos leigos, os alunos do grupo de intervenção melhoraram suas notas em 20% ao longo do ano, em comparação aos 11% do grupo de controle. Curiosamente, a gramática contextualizada parece ser mais favorável aos aprendizes mais capazes, que revelaram uma melhora superior em relação aos mais fracos. As razões dessa diferença foram questionadas: seria por que a gramática é muito abstrata para os aprendizes mais fracos, de modo que apresentam dificuldades de transferir o aprendizado para sua escrita, ou por que os pesquisadores abordavam aspectos pouco relevantes para a escrita e não o que os alunos necessitavam? Estas são perguntas importantes que precisam ser respondidas. As entrevistas e observações destacam que houve fatores significativos nos esquemas de ensino que parecem explicar o resultado positivo:

- *O ensino explícito de construções gramaticais*: muitos dos professores perceberam que os esquemas os encorajaram a ensinar tópicos gramaticais que nunca tinham ensinado antes.
- *O valor da discussão sobre como a linguagem funciona*: as observações e entrevistas dos estudantes mostram que os esquemas de ensino encorajaram uma discussão importante sobre a eficácia dos diversos modos de expressar ideias e justificar diferentes escolhas.
- *Conhecimentos de gramática do professor*: os professores que se revelaram menos confiantes a respeito da gramática, “lutaram” com a mesma durante o projeto, dando, por vezes, explicações incorretas e se revelando ansiosos sobre como lidar com as questões dos alunos. Os professores mais confiantes,

ao contrário, foram capazes de estimular às respostas dos alunos, desenvolvendo e estendendo o pensamento destes.

As estratégias de ensino a partir dos esquemas incluíram os seguintes tópicos:

- A gramática utilizada como ferramenta para apoiar a escrita da narrativa de ficção.
- O objetivo geral do esquema de trabalho com narrativa de ficção foi o de ensinar os alunos a controlarem conscientemente as habilidades e o aperfeiçoamento de suas habilidades de redação, mais especificamente.
- Fazendo ligações entre a leitura de ficção e as escolhas que fazem como escritores.
- Entendendo como escritores criam definições e desenvolvem o ponto de vista e a voz de um personagem.

O foco da segunda semana foi sobre a criação de frases variadas e interessantes. Muitos alunos pensam que uma frase “simples” é “curta” e exageram nisso, na crença de que estas criam automaticamente a tensão ou a revogam, como no caso dos escritores menos sofisticados.

Usando novamente uma imagem para induzir o vocabulário, um *slide* do *PowerPoint* mostrou que frases simples (de uma oração) podem ser curtas ou longas, “livres” ou muito detalhadas, e que uma descrição interessante pode ser criada através de pequenas mudanças: fortalecendo substantivos e verbos e adicionando locuções adverbiais, em vez de empilhar adjetivos, como os escritores mais fracos tendem a fazer.

Construindo detalhes em sentenças simples

“O homem caminhava ao longo da estrada.”

Torne os substantivos mais interessantes: “O detetive caminhou pelas ruas.”

Torne o verbo mais interessante: “O detetive correu pelas ruas.”

Adicionar detalhes interessantes usando adjetivos: “O detetive

correu pelas ruas chuvosas da cidade.”

Adicione mais detalhes sobre “como”, “onde”, “quando”, “quem” e “o quê” usando palavras e frases adverbiais: “Numa noite de novembro, um detetive se apressou ansiosamente nas ruas chuvosas da cidade de Nova Iorque.”

A forma seguinte de construção pode combinar e criar uma variedade de frases simples, compostas e complexas, enquanto um simples recurso de “corte” incentiva os alunos a explorar mudanças sutis de ênfase e efeito criadas pelo movimento de orações subordinadas em diversas posições dentro de uma frase. Isso ofereceu uma chance para mostrar como a pontuação é usada para marcar as frases. Na última semana dos esquemas, foi dada mais atenção para a pontuação: grupos de alunos ensaiados leram em voz alta um pequeno trecho de um romance, usando o estilo de pontuação do escritor para orientar o tom de voz utilizado e para enfatizar o significado, antes de experimentar os efeitos.

Combine as orações principais e subordinadas de quantas maneiras diferentes você puder.

Qual versão soa mais assustadora?

| Oração principal | Oração subordinada |
|----------------------------|---|
| a casa era antiga | <i>aparentemente deserta seu telhado de palha era coberto pela hera</i> |
| uma mulher estava na porta | <i>iluminado por sombras sinistras chamando-me para segui-la segurando uma vela</i> |