

# O uso de vídeo interativo para o ensino da etapa do planejamento de textos

## The Use of Interactive Video for Teaching the Text Planning Stage

Katyane Rocha Façanha Moreno

Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-9384-2298>

e-mail: [katyane\\_rocha@yahoo.com.br](mailto:katyane_rocha@yahoo.com.br)

Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>

e-mail: [nukacia.araujo@uece.br](mailto:nukacia.araujo@uece.br)

Recibido: 18/10/2021  
Aprobado: 13/03/2022

### RESUMO

O presente artigo foi resultado de uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras, cujo o título é “Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo”, a qual tem como objetivo relatar a produção de um objeto de aprendizagem (OA) sobre a etapa do planejamento de textos, a fim de familiarizar e melhorar a escrita de discentes do Fundamental II. Esse trabalho baseou-se na visão da escrita como um processo, a qual encara a atividade de produzir textos como uma habilidade, que pode ser dividida em etapas não-lineares e recursivas. Para embasar essa pesquisa, foram utilizados teóricos que se dedicaram ao estudo da escrita como processo e da compreensão da linguagem como fruto de uma interação entre os seres do discurso, quais sejam: Flower; Hayes (1981), Kato (1986), Serafini (1998), Passareli (1999), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), dentre outros pesquisadores. Em relação à fundamentação sobre OA e VILO, foram usadas as pesquisas de Moran (1995), Wiley (2000), Wolynech (2008) e outros.

*Palavras-chave:* escrita; processo; planejamento; VILO.

### ABSTRACT

This article was the result of a Professional Master's thesis in Letters, entitled "Teaching text planning through learning objects in interactive video", which aims to report the production of a learning object (LO) about the stage of text planning, in order to familiarize and improve the writing of students in Elementary II. This work was based on the view of writing as a process, which sees the activity of producing texts as a skill, which can be divided into non-linear and recursive steps. To support this research, theorists who dedicated themselves to the study of writing as a process and the comprehension of language as the result of an interaction between discourse beings were used, namely: Flower; Hayes (1981), Kato (1986), Serafini (1998), Passareli (1999), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), among other researchers. Regarding the basis on OA and VILO, research by Moran (1995), Wiley (2000), Wolynech (2008) and others were used.

*Keywords:* writing; process; planning; VILO.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi fruto de uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras, cujo título é “Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo”, e está dividido em quatro tópicos, quais sejam: “O ensino de Língua”, “A escrita como um processo”, “A etapa de planejamento ensinada através de vídeo interativo” e “considerações finais”.

Na primeira seção, destacamos o ensino de língua/linguagem<sup>1</sup>, qual a importância de ensiná-la, bem como, em que concepção de língua pautamos nossa pesquisa. Vale ressaltar que nós apoiamos, principalmente nas perspectivas do Círculo de linguagem bakhtiniano, as quais consideram a língua como fruto de interações sociodiscursivas.

Depois disso, afunilamos nosso estudo, delimitando o ensino de língua, pautado na produção de textos escritos, destacando o uso da escrita como um processo. Construímos esta seção, embasados nas pesquisas de Hayes; Flower (1981), Serafini (1998), Camps (1990), dentre outros teóricos que se destinam à pesquisa da escrita como um processo.

Na terceira seção, estabelecemos os critérios usados na produção do Objeto de Aprendizagem (OA) em forma de vídeo interativo, destacamos aqui a importância dos multiletramentos tão bem fundamentados na BNCC (2018). Além disso, destacamos a aplicabilidade deste OA para o Ensino de Língua Portuguesa em salas de aula do Fundamental II.

Para finalizar, fizemos considerações finais acerca da importância deste artigo e futuras contribuições, que possam ser acrescidas por outros professores-pesquisadores. Ressaltamos a importância de efetivarmos um ensino de língua empírico e mais próximo da realidade dos alunos.

## O ENSINO DE LÍNGUA

Há muito tempo, a língua vem sendo objeto de pesquisas. Desde a Grécia Antiga, filósofos já se preocupavam em tecer um estudo que explicasse como a linguagem poderia ser definida. Segundo Ribeiro (2013), podemos definir a língua sob três âmbitos, como *énnoia* (pensamento), como *onomasia* (designação), e como *trópos* (uso individual). (Ribeiro, 2013, p. 18).

Sendo assim, deparamo-nos com a linguagem sendo definida a luz de três concepções: a primeira, considera-a como transmissão do pensamento; a segunda, trata-a como um código; e a terceira, concebe a linguagem como fonte de interação, em que os seres do discurso mantêm uma (inter)relação na/para a linguagem, segundo com Koch (2015).

Para a produção deste artigo, levou-se em consideração a terceira concepção de linguagem, haja vista a língua é encarada como produto de uma interação, em que os discursos que constroem essa linguagem são mediados por aspectos sociodiscursivos. Salientamos que essa é a concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais, os quais norteiam o ensino de língua no Brasil e no Ceará, quais sejam BNCC (2018), a qual, por sua vez, interage com os PCN (1998) e DCRC (2019).

Ressaltamos que, nesta concepção, a linguagem é resultante de uma situação concreta de comunicação, na qual seres humanos socialmente organizados mantêm uma interação verbal (Volochnov, 2018). Para o linguista, a língua é a maneira mais pura de se estabelecer relações e poder estabelecer vínculos de sentidos constituídos na/pela palavra.

---

<sup>1</sup> Optamos por usar, como sinônimos, os vocábulos língua e linguagem.

Dessa forma, os discursos são mediados pelas relações sociais e é na/pela linguagem que eles são criados pelos sujeitos da comunicação e pela situação comunicativa em que são produzidos. A depender do objetivo comunicativo, do contexto de produção e dos interlocutores, o discurso muda, por isso é tão fundamental pensar no que, como e para quem dizer.

Ademais, é importante salientar que, quando se fala ou se escreve, faz-se isso em função de um outro, da ação ou da reação que se quer promover nele e das respostas que ele pode nos dar em relação ao que foi dito/escrito. Para Bakthin (2011), a responsividade é um caráter intrínseco à linguagem.

É pela linguagem que:

*se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.* (Brasil, 1998, p. 20).

Preparar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade é um dos fundamentos exigidos pela BNCC (Brasil, 2018); e esse deve, pelo menos deveria ser, um dos maiores objetivos da escola. Esse papel ativo na sociedade só é conseguido quando o falante consegue se comunicar de forma clara, coerente e objetiva.

Entende-se que “a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade” (Bagnó, 2007, p. 168) Além disso, é lugar comum saber que o aluno, ao chegar à escola, em especial ao Ensino Fundamental II, já tem consciência de que só consegue interagir com o outro através da linguagem, que, por sua vez, vai ser realizada através de textos, orais ou escritos. A escola constitui o lugar em que os conhecimentos linguísticos desses falantes são sistematizados, isto é, os discentes aprendem a usar a linguagem nos mais variados contextos de comunicação.

*É importante salientar, também, que os alunos, como qualquer usuário da língua, já têm internalizado (muitas vezes, sem ter consciência disso) que, quando alguém se comunica, espera uma atitude responsiva do outro, a fim de se manter o caráter interativo da linguagem. Dessa forma, o modelo de ensino, baseado na concepção da língua como interação, deve estar imbricado à visão de que locutor e locutário são, ao mesmo tempo, construídos pela e construtores da linguagem, bem como os discursos produzidos por esses são mediados pela situação de comunicação em que a interação é produzida.* (Rocha, 2015, pag. 22)

Orientados por esse caráter dialógico, retira-se a importância de se trabalhar textos em uso, que simulem situações diversas e propósitos vários, a fim de que os discentes sejam preparados para a vida, afinal “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (Bakthin, 2011, p. 128).

Sobre esta concepção de língua, Garcez (1998) afirma que:

*não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito a priori, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e sua interpretação.* (Garcez, 1998, p. 47).

Sendo assim, à escola não caberá o papel de ensinar a língu(gem) aos discentes, mas, sim, de fazer com que eles sejam capazes de interagir socialmente por meio dessa linguagem, modificando a si mesmos e à sua realidade. E mais: além de sistematizar os conhecimentos

linguísticos, ela deve ser o lugar em que os alunos se prepararão, pelo menos é o que se espera, para efetivamente escreverem textos escritos e aperfeiçoarem o estudo de textos orais, os quais são fundamentalmente necessários. Neste artigo, contudo, dá-se ênfase ao ensino de linguagem através do ensino de escrita, mais especificamente do ensino de escrita como um processo, o qual envolve o texto, o leitor e o autor, e é constituído por etapas, sendo a primeira delas o planejamento.

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a escrita de textos envolve diferentes etapas: planejamento, escritura, leitura do texto produzido (feita pelo seu próprio escritor), e modificações, realizadas a partir do que foi lido. Sendo assim, a escrita de um texto deve ser compreendida como um processo, não como um ato único, pronto e acabado.

Desta maneira, considerando-se a escrita como um ato social, em que escrever é, na verdade, uma habilidade que pode ser desenvolvida, por exemplo, durante a vida escolar. Nessa perspectiva, produzir textos não é difícil quando se encara a atividade de produção como um processo. A seguir, dar-se-á ênfase ao ensino de escrita, visto de forma processual.

### **A ESCRITA COMO UM PROCESSO**

No início dos anos 1960, várias pesquisas surgiram para tentar melhorar a habilidade escrita dos alunos em período de escolarização. Segundo Camps (1990), um dos modelos que mais revolucionaram as práticas pedagógicas de ensino de escrita na época foi o modelo de Rohman; Wlecke (1994) (Camps, 1990, p. 4). Vale ressaltar que o modelo de escrita, seguido nas escolas naquele período, era o método tradicional, o qual dava foco ao produto: o texto final.

Segundo a pesquisadora, Rohman; Wlecke (1964) propunha que a escrita de um texto era produzida através de três processos: pré-escrita, escrita e reescrita. A pré-escrita está relacionada à fase de geração de ideias, em que o aprendiz pensa sobre o tema; a segunda fase, a escrita, refere-se à escrita do texto propriamente dita; e, a terceira e última fase proposta pelos escritores americanos diz respeito à revisão. (Rohman; Wlecke, 1964 apud Camps, 1990).

Depois do modelo de Rohman; Wlecker (1964), vários outros pesquisadores se interessaram em pensar sobre o processo de escrita, dentre eles destacamos Hayes; Flower (1981) e Serafini (1998). Camps (1990) afirma que, para os pesquisadores que veem a escrita como um processo, “parece, de fato, implícita uma certa concepção do processo de sequenciamento linear, embora a aplicação seja diferente de um escritor para outro” (Camps, 1990, p. 7, tradução nossa).

Ressaltemos que os problemas envolvidos durante o trabalho da escrita, como pensar sobre o texto, sobre a intencionalidade, bem como sobre a audiência, fazem parte do processo de produção, mais especificamente da etapa de planejamento.

Em relação ao planejamento, podemos afirmar que essa etapa se refere a um tipo de operação mental (Flower; Hayes, 1981), a qual será dividida em mais três subetapas: a primeira seria a geração de ideias; a segunda, a maneira como o produtor do texto organiza os aspectos interacionais e linguísticos do texto; e, a terceira, refere-se ao estabelecimento de propósitos textuais.

Faz-se necessário salientar que o ato de escrever está relacionado a “uma técnica que se desenvolve aos poucos” (Serafini, 1998, p. 22) e que “para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações.” (Serafini, 1998, p. 22).

Na concepção de Serafini (1998):

*Saber escrever não significa necessariamente escrever como um artista, mas também conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer, mesmo que se trate de resumir uma notícia, redigir um boletim de informações ou uma correspondência comercial.* (Serafini, 1998, p. 17)

Para a pesquisadora, sua proposta para o ensino da escrita é uma metodologia didática, que “tem um caráter prático: todos os conselhos propostos são imediatamente utilizáveis na vida escolar” (Serafini, 1998, p. 14).

Ressaltamos que dar um tratamento adequado à aprendizagem do texto escrito é fundamental para o sucesso do trabalho com a linguagem, vista como um processo discursivo-interativo, em sala de aula. De acordo com a BNCC (2018, pág. 67), o ensino de escrita deve ser pautado no uso de diversas mídias e semioses.

Serafini (1998) trata a escrita como um processo “operativo” (Serafini, 1998, p. 13) e, ao contrário do método tradicional, define a escrita como uma atividade a ser desenvolvida por etapas. Para a pesquisadora italiana, escrever é um trabalho. E para realizar qualquer trabalho é preciso conhecer as regras do jogo” (Serafini, 1998, p. 17).

No que tange às etapas da visão processual de escrita de Serafini (1998), normalmente, encontramos seis etapas:

1. Seleção de ideias, as quais envolvem o tema da produção;
2. Planejamento, em que se procura responder às questões: “O quê?”, “Para quem?”, “Para quê?” e “Como?”, ou seja, respectivamente, o assunto; a audiência; o propósito; gênero discursivo, tom, grau de formalidade ou informalidade linguística e qual suporte mais adequado para a publicação da produção dos discentes.
3. Reescrita do texto, em que se fazem esboços – quantos forem necessários - para o melhoramento do texto.
4. Revisão ou revisões do texto, feita(s) pelo próprio autor, antes da etapa de editoração;
5. Editoração, fase em que o aluno irá transpor para o papel a última reescrita revisada do texto produzido e, por fim,
6. Texto, que é o produto final. (Rocha, 2015, págs.41-42)

É imprescindível aos docentes estarem atentos ao modo como trabalham as etapas recursivas da escrita, haja vista que “exercitarem separados habilidades de escrita não dispensa a redação de textos completos.” (Vieira, 2005, p. 86). Além disso, é importante que o professor reforce, ao aluno, a ideia de que para aprender a escrever é preciso uma frequência (Vieira, 2005). Afinal, literalmente, “aprende-se a escrever, escrevendo” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 67).

Vale salientar que:

*Vieira (2005) acredita que em pelo menos quatro aspectos bons e maus redatores se diferenciam: “no planejamento, na releitura (ou retomada do texto), na revisão e na consciência da audiência” (Vieira, 2005, p. 90). Segundo a autora, enquanto maus redatores ignoram algumas etapas do processo, ou as executam de forma inadequada, bons redatores planejam mais; releem diversas vezes o que escrevem, a fim ter noção do seu texto como um todo; revisam mais, principalmente em relação aos aspectos macroestruturais; e têm uma maior consciência de que seu texto está sendo escrito para o outro.* (Rocha, 2015, págs.45)

Considerando-se que escrevemos para o outro (pelo menos esse deveria ser o objetivo de todos na hora de produzir um texto), é necessário discutirmos um pouco sobre a visão social da escrita na escola. Pinto (2004) afirma que “se forem criadas situações para que o aluno

escreva o mais próximo possível da vida real, seguramente o aluno sentirá que a escrita tem funções diversificadas”. (Pinto, 2004, p. 108). Também isto vai ao encontro do que a BNCC (2018) sugere para um ensino eficaz de linguagem.

É preciso fazer com que o aluno perceba que “escrever é um ato que se aprende através de técnicas, e que o texto é produzido a partir de uma série de operações, portanto todos podem escrever” (Pinto, 2004, p. 108). No entanto, ao chegar à escola, para muitos jovens, escrever é uma tarefa complexa, mesmo que saibamos que o uso da escrita por eles é algo comum e corriqueiro, devido ao avanço da tecnologia, em especial da expansão do uso de redes sociais. Para a BNCC (2018), a escola deve considerar as diferentes mídias e semioses na preparação de suas aulas, tendo em vista que os discentes estão inseridos dentro deste mundo tecnologizado. Além disso, a Base afirma que:

*Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.* (Brasil, 2018, pág. 68)

Sendo assim, é fundamental fazer com que o aprendiz compreenda que cada texto tem a sua funcionalidade, mediante a cada situação sociodiscursiva. Koch; Elias (2014) entendem que o sentido da escrita em produções, baseadas na interação, é construído, não é determinado somente pela intenção do autor, nem somente baseado nas regras gramaticais. As pesquisadoras consideram que a escrita se baseia no conhecimento compartilhado entre os interlocutores do discurso escrito, escritor e leitor; ambos têm de conhecer os aspectos internacionais que compõem o texto, por exemplo, o propósito comunicativo, o tipo de linguagem, etc.

Outro fator a que se deve dar ênfase é que a escrita social é embasada por atos comunicativos diversificados (Pinto, 2004), portanto, textos como o bilhete trocado no meio da aula, o comentário inserido em uma foto postada no *Instagram*, o resumo pedido pela professora de história, ou a notícia a ser publicada no jornal da escola podem servir de base para o ensino de escrita na escola.

Schneuwly; Dolz (2004) acreditam que o aluno, ao se deparar com a tarefa de escrever um texto, depare-se com situações específicas, as quais tornam a produção escrita como algo “complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 88). Isso implica dizer que escrever um texto é uma atividade que deve ser trabalhada de forma processual, levando-se em consideração os aspectos sociointerativos da linguagem, principalmente da escrita.

Nesse caso, a escrita escolar pode deixar de ser menos complexa, para tanto é necessário darmos ênfase às etapas dessa tarefa de encarar a escrita como um processo, constituído de etapas não-lineares e recursivas, mas:

*infelizmente, por desconhecimento do processo de escrita ou por escassez de tempo para as aulas de produção (normalmente uma por semana), os professores desconsideram algumas etapas, principalmente as de planejamento e de revisão, ficando, assim, a prática escolar restrita a esboço e editoração.* (Pinto, 2004, p. 109).

Sendo assim, optamos por dar ênfase ao planejamento e suas implicações para o melhoramento da tarefa de escrever, pois consideramos que planejar adequadamente um texto faz com que sejam evitados muitos problemas textuais, como desorganização de ideias, falta de progressão textual, desarticulação do texto ao gênero, etc. Além disso, consideramos que a etapa do planejamento permeia todo o processo, não só o início do exercício da escrita.

### **A ETAPA DO PLANEJAMENTO ENSINADA ATRAVÉS DE VÍDEO INTERATIVO**

O planejamento consiste no “procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto.” (Fortunato, 2011, p. 11). Acreditamos que o planejamento perpassa por todo o processo da produção de um texto. Flower; Hayes (1981) afirmam que a etapa do planejamento é composta por três subprocessos: a geração de ideias, a organização e o estabelecimento de objetivos/metasp. Para esses autores, a escrita é um processo constituído por etapas não-lineares e recursivas.

Para Serafini (1998), a escrita é uma técnica que pode ser dividida em etapas que possuem procedimentos específicos. O planejamento, fase pouco conhecida e utilizada pelos alunos, segundo a autora, serve para economia de tempo, pois “é nesse momento que fica claro quais são as características do tema e o que exatamente o professor quer” (Serafini, 1998, p. 23), assim poupando o tempo que se gastaria ao buscar inspiração para a escrita. A autora considera que o planejamento deve ser feito antes da fase reconhecida como pré-escritura, que seria a seleção e a organização das ideias. Acreditamos, no entanto, que o planejamento não ocorre, apenas, anterior à escrita propriamente dita, mas perpassa toda a produção textual, servindo de base ao escritor para que a escritura atenda aos propostos comunicativos exigidos por qualquer texto.

Para Flower e Hayes (1981), o planejamento é uma das formas de fazer uma espécie de representação interna do conhecimento recuperado pela memória de longo prazo do escritor em relação ao tema da proposta de produção textual (Flower; HAYES, 1981). Essa representação não necessariamente estaria relacionada a um roteiro escrito, pode estar relacionada muito mais a uma organização feita na mente do autor do texto. Além disso, para os autores, essa fase da produção escrita seria realizada através de três sub-etapas, as quais de algum modo se relacionariam às outras etapas do processo de escrita.

Um exemplo do que acabamos de citar é o fato de o subprocesso de geração de ideias estar ligado à “recuperação de informações relevantes a partir da memória de longo prazo” (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa). Os pesquisadores acreditam que às vezes as ideias recuperadas pela memória do escritor estão tão bem organizadas que este não terá muita dificuldade ao escrever seu texto, no entanto, muitas vezes, o produtor precisará da intervenção de outra sub-etapa, a organização, a qual, de acordo com os estudiosos, desempenharia um papel fundamental para o pensamento criativo, pois “é [seria] capaz de agrupar ideias e formar novos conceitos” (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa).

Os dois linguistas americanos também acreditam que:

*todas as decisões retóricas e os planos para atingir o público afetam o processo de organização de ideias em todos os níveis, porque muitas vezes é guiado por grandes metas estabelecidas durante o poderoso processo de definição de metas.* (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa)

O terceiro subprocesso que define planejamento, na concepção de Flower; Hayes (1981), é o estabelecimento de metas. Para eles, estabelecer metas é uma das principais e mais importantes fases do planejamento, uma vez que os objetivos seriam criados pelo próprio autor do texto e serviriam para gerar e organizar novas ideias, as quais podem integrar-se ao conteúdo e à finalidade do texto a ser produzido. Segundo os pesquisadores, é o

estabelecimento de metas que mantém o caráter criativo que envolve o escritor em relação à sua produção, bem como serve para diferenciar o bom produtor do mau produtor de textos.

Ressalte-se que, numa perspectiva mais atual, numa visão sócio-cognitiva-interacional do processo de escrita, o conjunto de fatores interacionais (interlocutores, situação em que circulará o texto, propósito comunicativo) e os fatores cognitivos (representação que o autor tem da própria situação de circulação ou do assunto, por exemplo) estariam imbricados e não se submeteriam necessariamente a uma subdivisão, embora para fins de descrição, como a feita por Flower; Hayes (1981), ela seja necessária.

Flower; Hayes (1981), segundo Fortunato (2011), chegaram à conclusão de que escritores mais experientes “estabelecem objetivos para todos os aspectos do problema retórico e durante o processo voltam-se para eles e reformulam ou criam novos objetivos” (Flower; Hayes, 1981 *apud* Fortunato, 2011, p. 12).

A partir dessa informação, é possível resumir a perspectiva dos autores, em relação a como se dá o estabelecimento de metas para o sucesso do planejamento, da seguinte forma:

*(...) os escritores frequentemente ativam seu conhecimento anterior para trabalhar com representações e objetivos disponíveis em sua memória, a partir das quais, durante o processo de produção de textos, podem criar novos conhecimentos ou reformular os antigos. Objetivos mais gerais são hierarquicamente superiores aos mais específicos. Assim, o procedimento de planejamento requer do escritor competência para a organização dessas representações, para identificar categorias, buscar ideias subordinadas para desenvolver o tópico ou ideias mais amplas que englobem o tópico em desenvolvimento, identificar os tópicos iniciais ou finais, estabelecer sequências e distinguir os procedimentos típicos de composição do gênero de texto em construção.* (Flower; Hayes, 1981 *apud* Fortunato, 2011, p. 12)

Nessa perspectiva, os pesquisadores ressaltam que “o planejamento não se limita à pré-escrita, um dos estágios no processo de composição, mas está intimamente ligado com o curso, momento a momento do processo de composição” (Flower; Hayes, 1981, p. 373, tradução nossa). Em outras palavras, o planejamento estaria presente em todo o processo da produção de um texto escrito: da fase de pré-escrita até o momento em que o texto passa por sua editoração final.

Para Kato (1986), o modelo de Flower; Hayes (1981), mesmo apresentando-se confuso em alguns momentos, parece ser um bom ponto de partida para o aprofundamento dos problemas que a escrita envolve (Kato, 1986, p. 89). Para a pesquisadora, um dos aspectos que mais torna a teoria dos escritores americanos confusa, seria atribuir o termo planejamento para “as operações de geração, organização e estabelecimento de metas”. A linguista crê na idéia de que o planejamento é uma etapa que está muito mais relacionada ao monitor, do que simplesmente concatenada ao nível das ideias.

Tendo em vista que a etapa de planejamento é uma das etapas mais importantes e necessárias para a produção do texto, no entanto, muitas vezes esquecida e não executada, elaboramos um vídeo interativo de aprendizagem, doravante VILO, em formato de “Draw my life”<sup>2</sup>, a fim de ilustrar o ensino da etapa de planejamento, bem como fazer uso da tecnologia digital a serviço da educação.

---

<sup>2</sup> A grosso modo, a tradução “Draw my life” significa “minha vida em desenhos”, é um tipo de vídeo muito utilizado por comediantes, a fim de mostrar de maneira lúdica a história de vida do autor. Adaptamos o nosso vídeo a esse formato, a fim de tornarmos visualmente e tecnologicamente atrativo o ensino da etapa de planejamento de textos.

É válido ressaltar que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante TDIC, assume uma perspectiva enunciativa de Linguagem, pautada no uso de diferentes tipos de textos, inseridos nas mais diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BNCC, 2018), isto quer dizer que o ensino de língua deve levar o estudante a ter experiências empíricas sobre a linguagem mais próximas à sua realidade e, tendo em vista, que a maior parte de nossos alunos são nascidos nessa era digital (Palfrey e Gasser, 2011 *apud* Rocha, 2015), faz-se necessário utilizarmos a tecnologia a serviço do processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando, especialmente, do ensino da etapa de Planejamento, optamos por fazer uso de um objeto de aprendizagem<sup>3</sup> em formato de vídeo, a fim de mostrarmos com mais ludicidade e clareza aspectos ao que tange o ensino desta etapa. Ressaltamos que o uso de vídeo em sala de aula não deve estar associado à ideia de passatempo ou descanso (muito embora, seja uma fonte prazerosa de aprendizado) mas, sim, estar relacionado a um planejamento didático com intuito educativo de seriedade e de qualidade. Além disso, o uso desse formato de textos, permite “uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações” (Moran, 1995, p.27), as quais ajudam os alunos a compreender melhor o conteúdo e inovam a prática docente.

O conteúdo do VILO, proposto por nós, é embasado nas perguntas que norteiam o planejamento de qualquer texto, sendo elas

1. “O quê?” Sobre qual assunto o autor vai escrever;
2. “Para quê?” Qual o propósito da escrita do texto;
3. “Para quem?” Qual a audiência
4. “Como?” A operacionalização da escrita do texto. Aqui se pode pensar em gênero de texto e tipos de sequências, bem como pensar nas questões que envolvem tom e grau de formalidade do registro linguístico; e
5. “Onde?” Em qual suporte o texto produzido será publicado.

O VILO<sup>4</sup> que propusemos foi testado de modo experimental em duas turmas de uma escola pública do Município de Fortaleza, uma turma de experimento e outra de controle. Na primeira, aplicamos o vídeo sobre planejamento de textos e, na segunda, esboçamos o mesmo conteúdo de forma tradicional, sem o uso da tecnologia.

Vale ressaltar que um dos principais objetivos desta pesquisa, para além de testar o uso de vídeos a fins educativos, era ensinar de maneira tecnológica e interativa a etapa de planejamento de textos, com o intuito de promover diálogos que reforçassem a importância de se planejar um texto e como se executa esta tarefa.

Outro fator importante sobre o vídeo da etapa de planejamentos foi a sua produção. Contamos com a ajuda de dois ex-alunos do Ensino Fundamental II, os quais fizeram os desenhos filmados, os quais estavam descritos em um roteiro, em que se apresentavam separados, quadro a quadro, os desenhos e os textos a serem escritos na tela.

---

<sup>3</sup> São diversas as definições de Objetos de Aprendizagem (OA), mas tendo em vista a extensão deste artigo não trataremos desses variados conceitos, consideraremos OA como um recurso digital que pode ser usado na/para o processo ensino-aprendizagem. Caso haja interesse, em saber mais sobre a motivação de escolhermos essa definição, vide *ensinando o planejamento de textos através de objetos de Aprendizagem em vídeo interativo* (ROCHA, 2015).

<sup>4</sup> Este recurso tecnológico foi usado, inicialmente, em aulas de enfermagem, na School of Health Sciences do Ivy Tech Community College, (WOLYNEC, 2008), a fim de que os alunos, antes de seus testes práticos, assistissem ao vídeo sobre conteúdos, relacionados às competências e habilidades que os alunos de enfermagem deveriam estar atentos. O resultado dessa pesquisa foi bastante satisfatório, haja vista que os discentes melhoraram suas notas e houve uma redução do gasto com material de laboratório.

*A partir do roteiro, os desenhos e os textos foram feitos pelos alunos-desenhistas em um quadro branco, disposto em uma mesa, com um auxílio de um pincel do tipo pilot de cor preta. Todo o processo de criação artística foi filmado por um profissional de vídeo, o qual utilizou uma câmera Canon T2i, com lente Tamron 17- 50 mm, qualidade Full HD. (Rocha, 2015, pág. 80)*

Foram filmadas 23 cenas, as quais tiveram suas imagens aceleradas por um programador, que se utilizou de um programa chamado Sony Vegas. Junto às imagens aceleradas foi acrescida uma gravação de voz, a qual seguiu o mesmo roteiro dado aos alunos-desenhistas, “de modo que tanto a linguagem verbal como a não-verbal falem sobre o mesmo assunto, no caso, sobre a etapa do planejamento.” (ROCHA, 2015, pág. 80)

Paralelamente à gravação de voz do roteiro, foi usada uma música de fundo, que não atrapalhava o áudio, mas dava um caráter dinâmico, caráter importante para um vídeo. Vale ressaltar que tivemos o cuidado de que “o som estivesse adequado ao conteúdo do VILO e promovesse um equilíbrio entre o que se via e o que se ouvia no objeto de aprendizagem sobre planejamento de textos.” (ROCHA, 2015, pág. 80). O vídeo tem duração de pouco mais de 5 minutos e vem acompanhado de um guia para o docente e de um pequeno questionário para os alunos, o qual serve para mediar o aprendizado dos alunos referente ao conteúdo do vídeo.

Após a produção do VILO, aplicamos o vídeo, em duas primeiras aulas, na turma de experimento, enquanto na turma de controle utilizamos apenas os recursos tradicionais de ensino (lousa, pincel e explicação do professor). A pesquisa foi aplicada no total de 6 aulas, em que propusemos a produção de uma notícia<sup>5</sup>.

A análise dos dados foi baseada em um método quantitativo, em que foram produzidos gráficos, os quais observam, especialmente, os aspectos “sociodiscursivos pertencentes à etapa de planejamento e que são fundamentais para a qualidade do texto” (ROCHA, 2015, pág. 85).

Vale salientar que não nos baseamos nos conceitos de “certo” ou “errado”, e, sim, utilizamos uma escala de conceitos que mediam a aplicabilidade do conteúdo em “adequado”, para textos que atingiram o que foi proposto na atividade de produção textual; “intermediário”, para aqueles que não estavam no nível mais baixo, tampouco no nível mais adequado; e “inadequado”, para textos em que não se enquadraram ao que foi proposto na atividade de escrita. Lembramos que estes critérios foram utilizados nas duas turmas.

Ao final da pesquisa, pudemos observar que o uso do VILO sobre planejamento foi eficaz, pois conseguimos perceber claramente que o uso do vídeo facilitou a escrita dos discentes, bem como a tornou mais adequada às questões sugeridas na proposta de escrita da notícia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos, por fim, que trabalhar novos multiletramentos na escola não serve apenas para tornar o aluno capaz de analisar e criticar práticas de uso efetivo de linguagem, mas também que ele possa produzir, recriar e dar formato a essas práticas, não só como usuário, mas também como autor (BNCC, 2018).

Além disso,

*a capacidade de comunicar está concatenada à ideia de que os seres do discurso interagem entre si, a partir de uma necessidade responsiva de se relacionar com o outro, aprender a escrever significa ter a compreensão de que um texto é o produto de*

---

<sup>5</sup> Devido a extensão deste artigo, não nos deteremos nas explicações sobre a escolha do gênero, bem como a definição deste.

*relações interlocutivas, baseadas na/para a linguagem. Assim, podemos pensar que a habilidade de escrever não implica apenas saber usar regras gramaticais ou ortográficas, mas, sim, desenvolver textos coesos e coerentes que atendam às necessidades dos seres do discurso entre si.* (Rocha, 2015, p.123)

Planejar essa escrita, então, torna-se fundamental, a fim de obtermos êxito na produção de textos escritos, os quais melhor se adequam à tarefa de produzir textos. Faz-se necessário acrescentar que ter um objeto de aprendizagem que facilite o processo de ensino-aprendizagem desta etapa é algo que beneficia não só o aluno-escritor, mas também o docente.

Esperamos que esta pesquisa sugira novas e múltiplas ideias sobre a escrita como processo, bem como sobre a utilização pertinente de vídeos interativos de aprendizagem. Consideramos que a tarefa de escrever textos pode ser bem mais simples do que pensávamos, se acionarmos critérios de escrita para este fim.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- Araújo, N.M.S. (2010). Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa. In: Araújo, J.C; Lima, S. C.; Dieb, M. Línguas na web: entre ensino e aprendizagem. Ijuí: UNIJUÍ.
- \_\_\_\_\_. (2019) A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: Araújo, J.
- A.; Ramos, E. (Orgs.). Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada. Campinas: Pontes, p. 211- 239
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais- terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. In: Infancia y aprendizaje. v. 13, Nº 49, P. 13-19.
- Flower, L.; Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: College composition and communication, p. 365-387.
- Fortunato, M.V. (2011). Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. In: Veras, v.1, n.1, p 4-21.
- Garcez, L. (1998). A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Kato, M. (1986). A. No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática.
- Koch, I.V.G. (2002). Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2012). Ingedore V. G. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (2014). Ler e escrever: estratégias da produção textual. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (2015). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.
- Moran, J.M. (1995). O vídeo na sala de aula. In: Comunicação & educação, São Paulo, ECA – Ed. Moderna, v. 2, p. 27-35.
- Ribeiro, F.R. (2013). Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Rocha, K. (2015). Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Schneuwly, B; e Dolz, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Serafini, M.T. (2004). Como escrever textos. 12. ed. São Paulo: Globo.
- Vieira, I.L. (2005). Escrita, pra que te quero? Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE.
- Wolyneć, E. (2008). Objetos de aprendizagem vídeo interativos. Techne. In: Journal of educational technology. v. 3, p. 1-2, Setembro.