



O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.ºs ciclos de ensino

Luísa Álvares Pereira & Luciana Graça

Grupo PROTEXTOS⁶⁹

Departamento de Educação - Universidade de Aveiro

⁶⁹ PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico”, PTDC/CPE-CED/101009/2008, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade – COMPETE – e participado pelo fundo comunitário Europeu FEDER. Este projecto é coordenado por Luísa Álvares Pereira e desenvolvido na Universidade de Aveiro.

Resumo

Com este texto, pretende discutir-se a problemática do trabalho levado a cabo pelo professor com a escrita, na escola, partindo-se, inclusive, do pressuposto de que é relevante associar o envolvimento afectivo do aluno à própria construção de saberes. Neste sentido, define-se, por um lado, uma série de condições adequadas para a realização de actividades de escrita e, através de exemplos, procura defender-se que os dispositivos didácticos - de que a "Sequência de Ensino" (SE) é uma possibilidade - devem assumir determinados valores e constituir-se a partir de determinados princípios. Princípios estes que são por nós apresentados, precisamente, para que se possa descortinar uma didáctica da escrita em que os (géneros de) textos sejam os mais relevantes orientadores do currículo.

Palavras-chave: Didáctica, Escrita, Dispositivos Didácticos, Sequência de Ensino

Abstract

With this text, we aim to discuss the issue of the work teachers do on writing, in school, particularly starting up from the assumption that the student's affective involvement is relevant in constructing its own knowledge. In this sense, we shall define, on the one hand, a series of appropriate conditions to the conduction of writing activities and, on the other hand, advocate, through examples, that the didactic devices – among which the "Teaching Sequence" is a possibility – shall assume certain values and be build up from specific principles. Such principles will be presented intentionally in order to uncover a Didactic of Writing in which the text('s genres) become more relevant in guiding the curriculum.

Key-words: Didactic, Writing, Didactic Devices, Teaching Sequence

«Historiquement, la pédagogisation ou la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation - codification des savoirs et des pratiques. Une pédagogie du dessin, de la musique, de l'activité physique, de l'activité militaire ou de la danse ne se fait pas sans une écriture du dessin, une écriture musicale, une écriture sportive, une écriture militaire ou une écriture de la danse. Écritures qui impliquent le plus souvent des grammaires, c'est-à-dire des théories indigènes des pratiques en question. Le mode de socialisation scolaire est donc intimement lié à la nature scripturale des savoirs à transmettre.» (Lahire, 2008 : 25).

1. Ponto de partida⁷⁰

A estreita ligação entre a escrita e a escola é algo reconhecido por todos os actores sociais, estabelecendo-se tal relação a diferentes níveis e sob condições distintas, sendo certo que, tal como diz Bernard Lahire, na citação que escolhemos para epígrafe, é necessário aprender várias escritas para que o processo de socialização escolar se realize, em plenitude, atingindo-se, efectivamente, o sucesso almejado.

⁷⁰ Este texto, correspondente à conferência proferida, não deixa de manter, na verdade, o tom de comunicação oral que na sua génese esteve.

Ora, a escola é um local onde se trabalha de determinada maneira e onde o trabalho com a língua escrita tem, também, um modo próprio de ser. É claro que, neste espaço, em que reina a “forma escolar” ou a “razão escolar”, com os seus saberes escolarizados, alguns alunos se “sentem em casa”, enquanto outros não se deixam nunca de sentir “deslocados”; uns sentem a escola, na continuidade dos seus actos de fala e de língua; outros sentem a escola como outra coisa, diferente, portanto, do seu mundo.

Este “choque cultural”, que tem sido objecto de análise de múltiplas investigações, nos últimos tempos, tem estado na origem, de facto, de muitas explicações sobre a forma como a escola deve actuar para que seja possível a integração e o sucesso daqueles que, à partida, não comungam dos mesmos valores que a escola pretende veicular. No caso da língua escrita, desde logo, as necessidades de escrever e de escrever segundo a norma-padrão. Em muitos casos, afinal, a língua que se usa no contexto familiar é muito distante em muitos aspectos e surge, por isso, como sendo estranha a muitos alunos.

Na verdade, muitos sociólogos da educação têm acentuado, desde há já várias décadas, que a vida na escola pressupõe certas atitudes (disposições, como diria Bourdieu) e certas competências para as quais uns já vão mais preparados do que outros. Ou seja, uns já “vão adiantados”, relativamente aos que lhes vai ser pedido e outros ainda vão ter de compreender o que lhes vai ser solicitado. Daí que encontremos, na escola, portanto, sujeitos com diferentes saberes, mas, sobretudo, com diferentes atitudes, que se tem vindo a constituir como um dos principais problemas com que a chamada “escola de massas” se tem vindo a deparar. Uma das razões apontadas pelos professores para o insucesso dos alunos prende-se muito com esta heterogeneidade e com este desfasamento cultural e com a pouca motivação dos discentes para certas tarefas intrínsecas à forma escolar. Leia-se, nesta tomada de posição, o próprio reconhecimento de que muitos destes mesmos alunos não têm, em casa, qualquer apoio, nem são incentivados a estabelecer uma relação positiva com a vida da escola e com os saberes aí ensinados.⁷¹

No que à literacia da escrita diz respeito, a implicação no – muito exigente – trabalho de produção não tem sido fácil para muitos alunos, por muitas razões: desde logo, porque, muitas vezes, as crianças e os jovens não sentem este trabalho como “produção de si mesmo”, no sentido de descortinarem nele alguns ganhos cognitivo e afectivo. De facto, e além de, muitas vezes, lhes propormos tarefas de escrita para as quais não vislumbram qualquer significado, sentem, igualmente, que a tarefa é enorme, superior às suas capacidades e que não contam para a realizar com um acompanhamento que lhes permitiria avançar e construir saberes para a próxima tarefa. A situação de negação em que muitos alunos se encontram leva-nos a dizer que eles não estão motivados. Ora, motivar consiste, precisamente, em conseguir facultar motivos suficientes para a acção e que sejam considerados como válidos por aquele que vai escrever.⁷²

O que propomos, pois, aqui, é que, e sob um fundo de interrogação de todos nós sobre as razões por que a escola, em geral, e a aula de Português, em particular, têm lidado mal com esta situação de “recuperação dos que têm dificuldades de aprendizagem na escrita”, equacionemos alguns modos de trabalho susceptíveis de (des)envolver nos alunos capacidades de produção escrita, sabendo, desde já, que nem sempre é fácil obter um equilíbrio entre a necessária aprendizagem e o prazer que lhe deve ser constitutivo. Além do mais, e também, ainda, em relação a este binómio – aprendizagem e

⁷¹ Cf., a este propósito, o artigo de Elisabeth Bautire (2008).

⁷² Cf. Suzanne Chartrand (2006 : 83): «Motiver, c'est fournir des motifs d'agir jugés valables par celui qui écrit. [...] [S]ans une dose de motivation intrinsèque, il n'y a pas d'apprentissage.».

prazer –, os equívocos têm sido constantes e a escola tem tido dificuldade em que estas duas disposições caminhem de braço dado. Assim, entremos na procura de pistas para pensarmos como a escola pode aproveitar a *plasticidade disposicional de crianças e jovens* a que todos os sociólogos se referem para levá-los a construir conhecimento sobre a produção de textos escritos.

2. Algumas condições para a realização de actividades de escrita na escola

“Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso.”

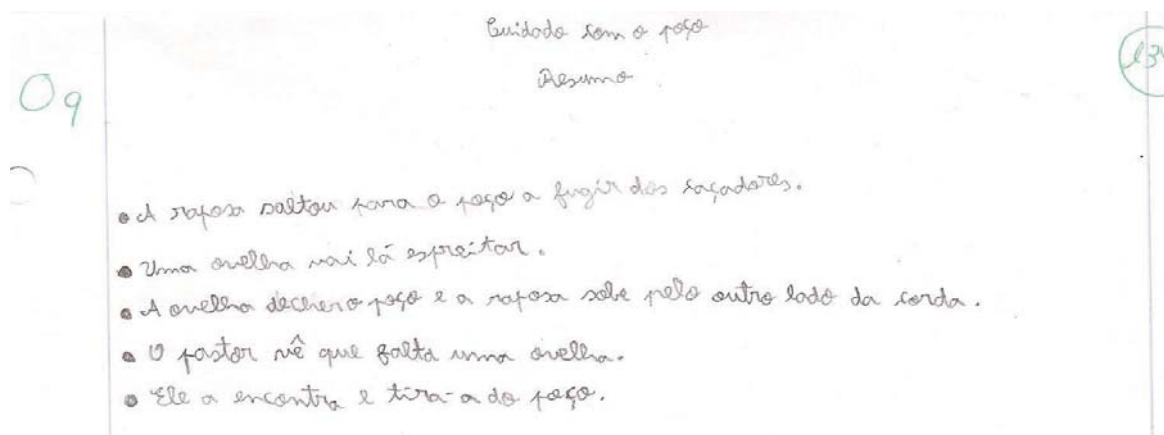
(Dolz et al., 2010: 16)

2.1.

Escolhemos como primeira entrada para esta questão a “história” da escrita de um reconto. Este texto – reconto de uma história que se ouve ler – é, como sabemos, muito solicitado na escola Trata-se, na verdade, de uma prática de escrita muito importante a aprender, pois permite a aprendizagem de recursos de língua que os alunos precisam de conhecer e possibilita a elaboração de um texto próprio. Atendendo ao facto de que é uma prática escolar corrente e que exige capacidades de expressividade, de boa comunicação e, portanto, de selecção e de encadeamento da informação, e, igualmente, de recursos expressivos, é também crucial que seja trabalhado, na aula, com o professor de Português. O acto de recontar – por escrito, no caso que estamos a considerar – subentende a apropriação de matrizes de textos narrativos e possibilita um alargamento de possibilidades discursivas, nomeadamente, através da reutilização da informação do texto de partida. Incluídas na própria habilidade de fazer um reconto estão, desde logo, a competência de compreensão (de produção oral – do ouvir ler ou da leitura) e a competência textual, linguística e discursiva. Por outro lado, é também necessário mobilizar a gestão de todos estas dimensões.

Atentemos, então, nos resumos 1 e 2 (R1 e R2, doravante), realizados por dois alunos da mesma turma do 4.º ano de escolaridade, com a mesma professora desde o 1.º ano - consultar os dois recontos (ver Anexos I e II - reconto 1 e reconto 2).

Estamos, visivelmente, perante dois modos diferentes de representar a mesma tarefa:



Resumo da história: "Cuidado com o poço"

Era uma vez uma raposa que fugia de um caçador, sem ver caiu num grande poço velho e abandonado.

A raposa não se preocupou muito porque, o poço estava vazio ou seja não tinha água.

Então apareceu uma ovelha que se perdeu do rebanho e que ouviu a voz da raposa.

A ovelha olhou para dentro do poço e a raposa viu a cabeça da ovelha e disse:

- Olá ovelha, sabias que aqui em baixo há uma manina com uma água que se beberes ficas com asas, asas tão leves como a de um passarinho. Se quiseres ficar com asas desce neste balde que aí está!

- E tu poço? E tu o poço tem uma mina com água que nos faz ficar com asas eu desço - disse a ovelha muito interessada.

A raposa tinha enganado a ovelha porque ela sabia que se a ovelha fosse descer no balde ela podia-se segurar-se à corda e a ovelha puxava-a para cima.

A raposa deu-lhe uma grande mentira, e ali ficou a ovelha triste, como podia ela cair numa mentira tão grande como aquela e ficou ali a chorar.

Era a hora de o pastor ir contar as ovelhas e o pastor deu por falta de uma ovelha.

A ovelha triste por ter caído na armadilha da raposa decidiu beber e beber!

Quando o pastor ouviu a sua ovelha a beber, seguiu a sua voz e por fim o pastor encontrou-a.

Algumas histórias correm bem como esta mas nem sempre correm assim.

Fim

i) R1 escreve frases (aparentemente, correspondendo a um plano de texto), com uma óbvia preocupação em obter informação para ele próprio; a lógica sequencial está correcta e o aluno captou bem a matriz estrutural do texto lido. Ora, talvez para este aluno o reconto seja um reconto oral, algo para contar a partir das suas notas, e talvez também por isso escolha o título “resumo”;

ii) R2, que atribui o título “*Reconto da história «cuidado com o poço»*”, produz uma história com todas as etapas da original, revelando uma enorme preocupação com a expressividade da história e dando suficientes informações ao leitor para que este compreenda a “totalidade” da narrativa, explicitando algumas das inferências: “a raposa tinha enganado a ovelha porque ela sabia que se a ovelha fosse descer no balde ela podia-se segurar à corda e a ovelha puxava-a para cima”. Além da sua preocupação com o destinatário do texto, ainda se preocupa em recuperar para o seu reconto o máximo de informação. À semelhança do texto lido, acaba a sua história com a palavra “FIM”.

Não podendo aqui fazer uma análise muito exaustiva dos recontos, o que está em causa, antes de mais, é a necessidade de o professor identificar as dificuldades dos alunos na realização da tarefa proposta, sabendo que estas últimas são de várias ordens e exigem intervenções a vários níveis, tais como:

i) a representação que o aluno tem da própria tarefa; aquilo que vai ser valorizado por quem vai ler (valoriza-se o diálogo?; valoriza-se a utilização de palavras próprias ou o dizer por palavras dos outros?);

ii) a capacidade para apreender a matriz textual do texto lido/ouvido; designadamente, para reter a sequência temporal e a lógica das acções;

iii) a capacidade para realizar inferências e seleccionar as próprias inferências que devem ser mantidas no reconto;

iv) a capacidade para contemplar as personagens essenciais e tão-só estas;

v) o conhecimento das propriedades do texto narrativo, mais especificamente deste género;

vi) distinguir os episódios mais relevantes para a história;

vii) identificar os recursos que asseguram a referência nominal e os mecanismos de realização temporal;

viii) estabelecer relações de coesão entre elementos.

Por outro lado – e não é matéria de pouca importância -, é necessário pensar muito bem no texto que se vai escolher para pedir o reconto aos alunos. Por exemplo, no caso do conto “Cuidado com o poço” de António Torrado, retirado de *A história do dia* (www.historidodia.pt), pareceu-nos que, para alunos do 4.º ano, colocava alguns problemas, desde logo, a nível da identificação da narrativa principal e da narrativa secundária. Ou seja, a narrativa mitigada, que aparece, em primeiro lugar, para introduzir a narrativa principal, foi fonte de muitos enganos, na identificação das peripécias essenciais.

A escrita do reconto coloca, pois, e à semelhança do que acontece em muitas outras produções escritas na escola, diversos problemas da ordem da “identidade de um género textual”, na medida em que (nos) remetem para a ambiguidade da função desse mesmo escrito e para a consequente “clareza” cognitiva que é fundamental ter, a fim de identificar os limites das possibilidades que o acto

de recontar possibilita. Daí a pergunta: para que é que se reconta uma história, na escola? Ora, pensamos, precisamente, que não devemos ter medo de responder a esta interrogação: para aprender a recontar. Responder, deste modo, não significa, naturalmente, que não seja importante colocar este escrito, à semelhança de outros, em vários contextos de comunicação, para que os alunos se apercebam das mudanças verificadas no “estilo” e, inclusive, na composição que sofre o “reconto”, já que pode ser mais expansivo, mais contido, mais pessoal, mais impessoal...

2.2.

Além desta forma de olhar os textos dos alunos, observando e avaliando os recontos e apreciando os procedimentos seguidos, também podemos, e devemos, ter a preocupação de analisar a forma como evoluem os próprios textos dos alunos, procurando identificar como é que o (seu) ensino proporcionou essa mesma evolução.

Começamos por observar a versão inicial e a versão final de um reconto de “a Velha e os Lobos”,⁷³ de uma aluna do 5.º ano, com muitas dificuldades identificadas.

Tabela 1 Versão inicial

<p>A velha e os lobos</p> <p>Uma velha tinha muitos netos, e tinha um para se baptizar a velha decidiu ir procurar um padrinho para o seu netinho, por o caminho encontrou um lobo que lhe perguntou</p> <p>- Ó velha onde vais. A velha respondeu</p> <p>- Vou procurar um padrinho para o meu netinho. O lobo</p> <p>- Olha que te como. A velha</p> <p>- Não me comas depois eu trago-te arroz-doce, por o caminho encontrou outro lobo que fez a mesma pergunta e a velha deu-lhe a mesma resposta.</p> <p>Passado um bom bocado encontrou um homem.</p> <p>A velha contou-lhe a história toda que se tinha passado, e o homem deu-lhe uma cabaça e depois o homem ofereceu-se para ser o padrinho.</p> <p>A velha enfiou-se dentro da cabaça e passou por um lobo que lhe perguntou oh cabaça viste por aí alguma velha</p> <p>E a cabaça respondeu não vi velha nem velha</p> <p>Mais à frente encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta.</p> <p>A velha finalmente tinha despistado os lobos e chegou a casa sã e salva.</p>

Tabela 2 Versão final

<p>A velha e os lobos</p> <p>Era uma vez uma velha que tinha muitos netos e tinha um por se baptizar.</p> <p>A velha um dia decidiu ir procurar um padrinho para o seu netinho. Por o caminho encontrou um lobo que lhe perguntou:</p> <p>- Oh velha, onde vais?</p> <p>A velha respondeu:</p> <p>- Vou procurar um padrinho para o meu netinho.</p> <p>O lobo disse:</p> <p>- Oh velha, olha que te como!</p> <p>A velha disse:</p> <p>- Não me comas, porque quando eu vier trago-te arroz-doce.</p> <p>Mais à frente encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta e a velha deu-lhe a mesma resposta.</p> <p>Passado um bocado, encontrou um homem e contou-lhe o que se passou pelo caminho. O homem deu-lhe uma cabaça para ela se proteger dos lobos e ofereceu-se para padrinho do menino.</p> <p>A velha enfiou-se dentro da cabaça e passou por um lobo que lhe perguntou: “Oh cabaça, viste por aí uma</p>

⁷³ Cf. Pereira e Cardoso, Ensinar e Aprender a Escrever, Porto, Ed. Asa, 2011, pp.--.

velha?"

A cabaça respondeu:

- Não vi velha nem velhinha, não vi velha nem velhão; corre, corre, cabacinha! Corre, corre, cabação!

Mais adiante encontrou outro lobo que lhe fez a mesma pergunta e a cabaça deu-lhe a mesma resposta.

A velha pensava que já tinha despistado os lobos e mandou a cabaça fora e os lobos saltaram-lhe em cima e comeram-na.

Atentemos, agora, no trabalho « intermédio » realizado entre a primeira versão e a última. E, desde logo, impõe-se um primeiro comentário: por vezes, a evolução registada pelos alunos parece reduzida; porém, se for uma aprendizagem « segura », no sentido de uma apropriação autêntica, então este pouco pode ser bastante. Por outro lado, acrescente-se também, e desde já, que não vamos explorar tudo o que foi feito entre estes dois textos; serão apenas salientados três principais aspectos:

i) TEMPO para a escrita: é absolutamente necessário dar tempo para a escrita, não só para o próprio acto de escrever como também para o próprio acto de ensinar. Ora, esta actividade de escrita, em turma de 5.º ano de escolaridade, levou, precisamente, um mês de aulas;

ii) INTERACÇÃO LEITURA -ESCRITA: “é preciso ler com olhos de escrever”, ou seja, criar momentos (também) de leitura, sobretudo, para desmontar o texto a recontar. A maior parte dos alunos necessita de ter alguém que auxilie a encontrar as melhores estratégias de leitura para ser possível tirar mais eficazmente partido, para a escrita, dos textos lidos;

iii) TRABALHAR PONTOS CRÍTICOS: é preciso atender aos diversos aspectos mais críticos de um texto, como os do próprio funcionamento desse mesmo texto. Por vezes, ocupamo-nos mais com certas dimensões, como os tempos verbais, e esquecemo-nos de que a selecção de certas palavras, a sintaxe da frase ou o encadeamento do texto são (também) aspectos mais importantes para, no caso, aquele género textual específico.

Por outro lado, há ainda quatro principais tarefas que gostaríamos de destacar como cruciais, tendo em conta o trabalho de escrita final da aluna:

i) o RECONTO ORAL como forma de consciencialização da arquitectura do texto e, ainda, como exercício conducente à planificação do texto;

ii) a REFORMULAÇÃO de algumas frases e de parágrafos do texto original;

iii) a (RE)CONSTRUÇÃO de diálogos entre personagens;

iv) a REVISÃO acompanhada da versão inicial, acompanhada pelos colegas que reflectem sobre estruturas incorrectas, sobre ausências da história e sobre « invenções » de aspectos que não estavam contemplados no texto-fonte.

No caso desta turma, os alunos demoraram a conseguir dar exemplos ou a explicar os erros que detectavam. No entanto, observaram-se alguns progressos, o que não deixa de justificar, portanto, um investimento continuado em formas de trabalho que apostem na reflexão sobre os textos. Se esta reflexão beneficiar de ambientes colaborativos, os ganhos serão maiores; designadamente, se forem propostas, alternadamente, tarefas de auto e de hetero-revisão. De facto, é mais fácil detectar erros e propor alternativas nos textos dos outros do que nos próprios, como tem sido demonstrado, aliás, na própria investigação sobre revisão textual em crianças – razão por que estas metodologias oferecem muitas vantagens; sobretudo, por estarmos a trabalhar com crianças que detectam mais frequentemente os erros (Pereira & Cardoso, 2011).

3. Dispositivo de ensino da escrita

Todas estas questões nos interpelam, pois, e primeiramente, a respeito da complexidade da escrita e do seu ensino. Interpelam-nos, ainda, e directamente, em termos das próprias condições de possibilidade do ensino da produção de escritos. Porém, também não deixam de nos conduzir a problematizar dispositivos e modos de trabalho que não se compadecem, nunca, insistimos, com intervenções pontuais, já que têm de ser, isso sim, objecto de várias actividades cirurgicamente apontadas para o desenvolvimento de determinada dimensão da produção do texto. Para cada texto solicitado é, pois, necessário preconizar que, em algum momento do percurso escolar, se construa uma “Sequência de Ensino” em que, e de forma sequencial, se trabalhem diferentes saberes necessários para o produzir de um texto. Porém, e como é óbvio, é impossível trabalhar todos os textos com que um cidadão do mundo vá contactando, ao longo do seu percurso de vida; é impossível, inclusive, trabalhar todos os textos com que se depara um estudante ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes disciplinas e nos diferentes saberes,⁷⁴ até porque estes mesmos textos também vão evoluindo e sofrendo modificações. É necessário, no entanto, orientar o ensino por “categorizações” e /ou por grupos de textos, em que, e de algum modo, reencontremos aspectos transversais aos diferentes textos em consideração.

O que estamos a preconizar é a necessidade de trabalhar diferentes textos de forma “concentrada”, ou seja, tendo na mira didáctica, e em cada sequência de ensino, um determinado género (seja do tipo narrativo, do argumentativo, do explicativo...). Claro que há muitas dimensões e muitos recursos linguísticos, textuais e discursivos que se aprendem no trabalho com um dado género textual, sendo transpostos para a leitura e para a produção de outro género. No entanto, e atenção, esta mesma transposição só é possível, se o ensino obedecer a determinadas condições e se o trabalho se fizer de determinada maneira, levando os alunos a ter consciência dos recursos mobilizados e da razão para essa mesma mobilização, nesse mesmo texto. Se não for desta forma “reflexiva”, o que temos é a repetição de tarefas e a dificuldade de os alunos as realizarem e, evidentemente, a desmotivação e/ou o desligamento em relação a tal tarefa. A investigação há muito que afirma que a maior ligação a uma tarefa de escrita surge muito por via do reconhecimento de que há aprendizagem e, portanto, evolução e, logo, uma melhor escrita.

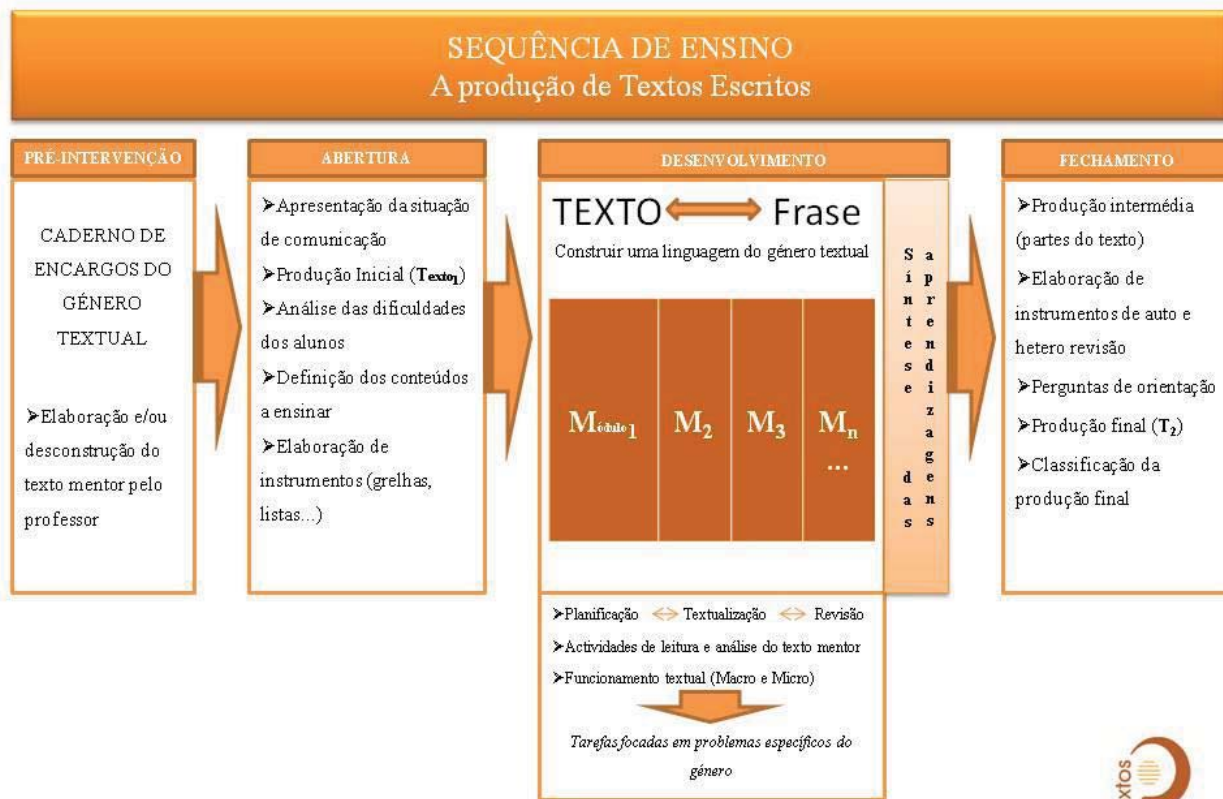
Assim, gostaríamos de acentuar que, e independentemente de adaptarmos esta ou outra categorização ou tipologia textual, é preciso organizar o ensino da escrita, prevendo dispositivos que possibilitem equilibrar o trabalho em torno de vários tipos e géneros de texto e, conseqüentemente, desenvolvendo vários tipos de práticas de linguagem, pois, e tal como afirmam Dolz e Schenuwly (2004: 74), “os géneros abrem uma porta para as práticas de linguagem, evitando que destas práticas se tenha uma imagem fragmentada”.

O dispositivo “Sequência de Ensino” (SE, doravante),⁷⁵ e na linha de vários grupos que trabalham a *Sequência Didáctica* (Schneuwly & Dolz, 2004) e/ou o Ciclo (Martin & Rose, 2005), pretende contribuir (de forma dinâmica) para uma modelização didáctica da produção de textos escritos, contemplando várias componentes e várias etapas, tal como se pode ver no esquema abaixo:

⁷⁴ Devido ao seu carácter transversal, sabemos bem que a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares; todas elas precisam, aliás, de produção escrita. Por outro lado, integrando-a, todas elas podem contribuir para o seu desenvolvimento (Dolz, 2010: 16).

⁷⁵ Para uma melhor compreensão, ler (Pereira & Cardoso, 2012).

Tabela 3 Modelização da « Sequência de Ensino »



Se vamos colocar em “estaleiro” um género de texto, então, a primeira fase do nosso trabalho – pré-intervenção – pressupõe que conheçamos o funcionamento deste mesmo (género de) texto, quer através de análises já realizadas por outros a textos do mesmo género quer através da própria observação cuidada de textos idênticos. Por sua vez, nesta fase, é relevante escolher alguns textos-exemplo: textos mentores, tal como os designamos no nosso grupo (Protexotos), que são bons exemplares do género que queremos que os alunos produzam. E, logo aqui, há muitas dimensões a contemplar, com vista a responder à pergunta: como vou didactizar este género de texto?

A apresentação da situação de comunicação visa propor aos alunos um projecto de comunicação que será realizado, “de facto”, no final da sequência. Neste momento do processo, os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da actividade de linguagem (vão explicar?, vão argumentar?, vão narrar?, vão relatar?; e qual o objectivo? e o destinatário?). Nesta fase, os alunos produzem um primeiro texto (Texto 1), que lhes permite pôr em prática a sua representação do género. Ao professor, esta primeira realização dos alunos – que não pode ser objecto de classificação – servirá para seleccionar as principais tarefas da sequência a propor à turma. Se as dificuldades forem muitas, o professor terá, naturalmente, de fazer opções, pois, e tal como pudemos observar no Reconto 1 do conto “A velha e os lobos”, as dificuldades da aluna não se situavam a nível da captação da matriz do texto; a discente compreendeu bem a história; no entanto, desconhecia as regras do diálogo, apresentando, igualmente, enormes dificuldades, na gestão da pontuação do texto. Os módulos (módulo 1, módulo 2, módulo 3...) a construir assentam, pois, nesta primeira selecção das dificuldades a trabalhar.

Damos mais um exemplo retirado do Livro “Aprender a escrever com os Novos Programas no 2.º Ciclo do Ensino Básico” (Pereira & Cardoso, 2011). Estava em estaleiro o “texto de opinião” e os alunos tinham demonstrado, no texto 1, uma grande dificuldade na elaboração deste texto.⁷⁶ Eis um exemplo de “ficha” de desconstrução de um dos textos apresentados como textos-mentores:

Tabela 4. Exercício de desconstrução textual

Partes do texto	A sua função	Como é feito
Algumas palavras sobre racismo	Título	É um título que identifica o tema, mas que dá a ideia de se falar apenas um pouco, sem desenvolver muito; é uma perspectiva pessoal; as palavras que alguém tem a dizer sobre o assunto.
A discriminação de pessoas por motivos raciais, pela cor da pele, por razões religiosas, políticas até, ainda é, infelizmente, uma realidade nos dias de hoje. Vou concentrar-me, apenas, na segregação racial.	Parágrafo introdutório	Frase geral a enunciar o tema e a sua actualidade. Identificação do subtema sobre o qual se vai opinar.
<p>No mundo, somente cerca de 30 % das pessoas são brancas, o que significa que não há razões nenhuma para os “brancos” se considerarem superiores aos “pretos” ou a outra raça qualquer. Mesmo que se pense que, em termos culturais e civilizacionais, os brancos são superiores, isto é um equívoco, uma vez que cada cultura e cada civilização tem o seu valor próprio, na sua especificidade particular. E é o conjunto das muitas especificidades que gera a diversidade e, esta, a riqueza.</p> <p>A cor da pele não nos distingue sumamente; no fundo, somos todos humanos, todos iguais em deveres e em direitos. Assim sendo, não faz sentido continuarmos a considerar-nos melhores que os “pretos”, por exemplo, na linha do que faziam outras civilizações, como a romana. De facto, na Roma antiga, os escravos, muitos deles pretos, nem sequer eram olhados como “gente”; eram “coisas”, propriedade dos donos, que lhes davam diferentes tarefas, umas mais árduas que outras.</p>	<p>Desenvolvimento – dois parágrafos</p> <p>No primeiro: um facto é usado para defender a ideia de que os brancos não são superiores aos pretos.</p> <p>O autor imagina um contra-argumento que pode ser usado para refutar o seu primeiro argumento e prevê uma forma de responder a esse contra-argumento.</p> <p>No segundo parágrafo: acrescenta o argumento da igualdade de todos os seres humanos. Dá um exemplo de uma civilização antiga que pensava numa forma que hoje reprovamos.</p>	<p>Uso de dados estatísticos</p> <p>Previsão de um contra-argumento – “mesmo que se pense que”. Opinião expressa com afirmações gerais, para lhes dar mais validade, universalidade (dispensam-se verbos de opinião “acho que”, “penso que”...).</p> <p>Recorre-se a um facto para exemplificar o que se pretende – “de facto”, verbos no pretérito imperfeito.</p>
Posto isto, parece-me ridículo e lamentável que, nos tempos que correm, ainda haja pessoas racistas, preconceituosas e com a mania da superioridade em relação ao “preto”. A atitude desejável é, sempre, a de respeitar o outro na sua individualidade, sempre diferente.	Conclui, adjectivando negativamente a atitude que considera incorrecta e salientando a atitude desejável.	Uso de adjectivos e de advérbios para dar ênfase ao que se pretende – adjectivos de conotação pejorativa para a ideia que se recusa; reforço da atitude desejável com o advérbio “sempre”.

Este exercício de desconstrução textual poderá dar origem a um esquema orientador da estrutura de um texto de opinião, semelhante ao seguinte:

⁷⁶ Cf. todas as actividades sugeridas para uma melhor compreensão desta proposta.

Tabela 5 Esquema orientador de um texto de opinião

Possível estrutura para um texto de opinião
Título do texto: anota a tua ideia inicial para o título, mas podes mudá-lo depois, tornando-o mais atractivo e apelativo. Podes, se preferires, fazer o título apenas no final – é assim que se costuma fazer.
Introdução: podes fazê-la num parágrafo – apresentação, contextualização e pertinência (necessidade) de debater o tema sugerido, isto é, referir o tema a tratar, dizer em que contexto (social, familiar, escolar...) surge e sublinhar a necessidade de pensar no assunto proposto.
Desenvolvimento: em vários parágrafos, conforme a necessidade. Nesta parte do texto, fala das vantagens (benefícios) e das desvantagens (malefícios)... do correcto e do incorrecto... Para as tuas opiniões serem mais válidas, podes dar exemplos, contar situações (factos) que conheças. Podes ir dando a entender qual é a tua opinião, de que “lado” estás...
Conclusão: finalmente, a tua posição/opinião quanto ao tema deve ser explícita e sintetizada nesta parte.

Neste momento da nossa reflexão, evidenciamos alguns “valores” atinentes a uma Didáctica da Escrita, na linha de uma orientação por géneros de Textos e que marcam particular presença, na nossa linha de trabalho:

i) necessidade de trabalhar problemas de diferentes níveis, pelo menos: a nível da *representação da situação de comunicação*, a nível da *elaboração dos conteúdos*, a nível da *planificação do texto*, a nível da *realização do texto*, no sentido de serem mobilizados os meios mais eficazes para escrever o seu texto;

ii) necessidade de variar as actividades e os exercícios, com, nomeadamente, *actividades de observação e de análise de textos (muito particularmente, textos mentores) e comparação de textos*;

iii) necessidade de definir *tarefas simplificadas de produção de textos*, podendo o aluno concentrar-se, mais especificamente, num aspecto preciso da elaboração do texto;

iv) necessidade de elaborar uma linguagem comum para falar dos textos, que devem ser, inclusive, comentados. O desenvolvimento desta capacidade deve, assim, caminhar a par com a própria produção dos textos, a fim de que a *linguagem para falar daquele texto em estaleiro* produza efeitos a nível da apreciação destes últimos e da consequente definição de critérios de avaliação. Argumentar sobre a qualidade dos textos exige que o professor e que os alunos acertem critérios e responda a perguntas como esta: o reconto escrito é melhor, se traduzir todas as acções realizadas no texto-fonte?

Em relação à fase de “fechamento” da nossa modelização didáctica, o facto de a produção final dar ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados durante os módulos /oficinas. Ainda nesta fase, pode haver rumos diferenciados, propostos aos alunos, consoante as suas dificuldades.

É claro que, para se compreender, completamente, a especificidade deste dispositivo didáctico – SE – seria necessário fazer uma reflexão aprofundada sobre vários pontos; nomeadamente: i) a nível dos princípios teóricos subjacentes ao dispositivo; não aparece por acaso, nem do nada; tem fundamentos e raízes que o legitimam; ii) a nível das possibilidades de diferenciar o ensino, através do processo modular/oficinal, que conduz à realização de tarefas diferentes para alunos com dificuldades diferentes; iii) a nível da presença de uma articulação entre os vários domínios da língua e a escrita.

4. Ponto de chegada - Desenvolvimento e envolvimento

Mesmo sem termos explicitado, de forma aprofundada, os princípios teóricos do dispositivo da SE, pensamos que se torna clara, no entanto, a nossa posição de que é fundamental erigir um trabalho que coloca, no centro, a produção de textos com toda a complexidade que esta opção lança à escrita na escola. Por outro lado, afirma-se, também, a importância de considerar que, se o ensino é que comanda o processo de desenvolvimento, ele não pode precedê-lo sem ter conta o próprio desenvolvimento da criança. Tornar-se-ia estéril, portanto, e tal como afirma Vygotsky, se se orientasse pelo conhecimento actual, por aquilo que a criança sabe bem fazer sem a ajuda do professor/adulto (Schneuwly, 2008: 38). Além do mais, é certo que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de ensino em vida autónoma, mas alimenta-se, sim, do processo de ensino para avançar E, naturalmente, uns precisam muito que este processo de ensino seja feito de tal modo que os leve a fazer rupturas⁷⁷ e não apenas continuidades com o seu universo. Ou seja, é preciso ter em mente que são as práticas discursivas de “alto nível” as que colocam dificuldades aos alunos. Uma última nota que deixa perceber bem a interacção entre envolvimento e desenvolvimento prende-se com o facto de o conhecimento da língua e dos textos numa perspectiva de prática social não invalidar o jogo, a criação, a emoção; bem pelo contrário, afinal, já que são complementares (Pinto, 2010). Por outras palavras, as habilidades cognitivas, para muitos estudiosos, são relevantes, mas também estão muito interligadas aos sistemas emocional, social e físico. Não se deve, por conseguinte, insistir no intelecto, excluindo os outros sistemas.

Referências bibliográficas

- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières: constructions au quotidien des iégalités sociales d'apprentissage». In *Actes du Colloque «Ce que l'école fait aux individus»*. Nantes, CENS et CREN (Octobre).
- Chartrand, S. (2006). «Un difficile rapport à l'écrit». *Québec français*, 140, 82-84.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressões em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In R. Rojo & G. S. Cordeiro (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 35-60). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Dolz, J. et al. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. S. Paulo: Mercado das Letras.
- Pinto, M. G. L. C. (2010). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *LINGVARVM ARENA*, vol. 1, n.º 1.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen & J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2011). *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: ASA.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (2012, no prelo). A sequência de ensino como dispositivo didáctico para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (org.), *A reflexão sobre o ensino da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture (Vol. 118). Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.

⁷⁷ Naturalmente, não pode esta visão deixar de questionar, pelo menos, relativamente, a própria questão das tarefas que devem ou não fazer sentido para os alunos.