

A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores

Luísa Álvares Pereira (lpereira@ua.pt)

Inês Cardoso (inescardoso@ua.pt)

Universidade de Aveiro - CIDTFF¹

Introdução

A nossa atividade de *investigação, formação e ensino* inscreve-se no campo da Didática da Escrita (DE), área fulcral para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do saber, mas de tradição recente no sistema educativo português (Amor, 2004; Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010). Este texto tem, assim, na base, um conjunto de pesquisas que têm sido feitas entre nós e que têm evidenciado a complexidade dos processos de produção de diferentes *géneros textuais* e a necessidade de um ensino programado e de uma monitorização pelo professor (Graça, 2010), sem, contudo, ignorar a importância da motivação e da relação pessoal (quer do aluno quer do professor) com a escrita (Cardoso, 2009) para o desenvolvimento da competência escritural (Pereira, Cardoso, & Graça, 2009).

No quadro da DE atual, visa-se ultrapassar uma situação em que a informação disponível, sem o apoio de uma modelização didática consistente e de uma formação de docentes que a atualize e aperfeiçoe, ainda não produziu os efeitos desejáveis ao nível do currículo e das práticas de ensino da escrita (Pereira et al., 2009).

Além disso, a DE enfrenta um problema crucial: não foram formuladas orientações específicas, fundamentadas cientificamente, que conduzam a um ensino favorecedor da progressão da competência de produção escrita dos alunos, ao longo dos três ciclos do Ensino Básico (EB), nem os mais recentes Programas de Português, homologados em 2009 (Reis et al., 2009), indicam, com precisão, o que distingue uma boa produção escritural de um determinado género num ciclo e no término do ciclo seguinte.

Precisamos, assim, de aprofundar conhecimento sobre os (géneros de) textos, a didática da produção de textos ao longo da escolaridade – que dispositivos e instrumentos promotores de progressão e que critérios para análise e avaliação dos textos. Mas, como é finalidade da DE, impõe-se que este conhecimento seja produzido em parceria com os agentes educativos implicados e (pre)ocupados com a didática da escrita, concretamente os professores de língua(s). Já foi neste ambiente colaborativo que se desenrolou a oficina de formação para o ensino da escrita integrada no projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (2007-2010) (Andrade & Pinho, 2010; Cerqueira & Martins, 2012; Pereira & Cardoso, 2010; Simões, Cerqueira, Correia, Pereira, & Cardoso, 2010),

¹Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - <http://www.ua.pt/cidfff/>.

experiência formativa centrada na escrita, com continuidade lógica no projeto “PROTEXTOS – Ensino da produção de textos no Ensino Básico”²(2010-2013). Descrevendo sumariamente as finalidades deste projeto em curso, avançaremos para mostrar como, nele, o dispositivo de investigação se funde nos dispositivos de formação e de ensino.

Neste enquadramento, procuramos, aqui, propor um dispositivo de organização do ensino e da aprendizagem da escrita, subjacente aos trabalhos conduzidos no contexto de oficinas de formação para o ensino da escrita, inscritas nos projetos enunciados – a *sequência de ensino* (SE) -, evidenciando e testemunhando a sua operacionalização em contexto de formação de professores e de sala de aula.

1. PROTEXTOS – um projeto para (a formação para) o ensino da produção de textos

Na linha das necessidades diagnosticadas na DE – e concentrando-nos no caso português -, o Protectos pretende dar um contributo no sentido de criar e validar dispositivos didáticos capazes de promover o desenvolvimento da escrita de diferentes *géneros de texto* ao longo da escolaridade, numa perspetiva de progressão. A forma como, metodologicamente, o projeto foi montado tem permitido juntar professores dos três primeiros ciclos de escolaridade numa mesma oficina de formação³. Assim, professores com turmas de 4.º, de 6.º e de 9.º anos (níveis preferenciais, por corresponderem a momentos de *terminus* de um ciclo e de passagem para o seguinte) trabalham em conjunto e com os formadores (quase todos também professores, membros da equipa Protectos) no sentido de identificarem de que aspetos relativos à produção textual de um mesmo género de texto cada qual se vai ocupar a trabalhar com os seus alunos. Nas sessões formativas, os formadores e professores familiarizam-se com a modelização didática que propomos (flexível) – a SE - e vão atualizar e (re)construir conhecimentos, criando, colaborativamente, sequências de ensino para o género textual em causa, ajustadas às respetivas turmas.

Emergem, assim, três linhas de ação/investigação que se cruzam sempre no Protectos:

² PTDC-CPE-CED/101009/2008, coordenado por Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro – projeto financiado pela *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* e pelo Programa *COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Factores de Competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III* e participado pelo *Fundo Comunitário Europeu FEDER*).

³O projeto prevê quatro oficinas de formação (50 horas cada), todas acreditadas para efeitos de progressão na carreira. A primeira decorreu de fevereiro a julho de 2010 e centrou-se no ensino da produção de textos poéticos (Machado & Cristovão, 2006), com recurso às *Tecnologias da Informação e Comunicação*. A segunda, de fevereiro a julho de 2011, centrou-se no género narrativo “fábula”; neste texto, recorreremos a vários exemplos emanados desta formação. As outras duas (2011/2012) centram-se em géneros ligados a *escrever para aprender* e textos expositivos/informativos (mapas conceptuais, artigo de enciclopédia) e em géneros predominantemente argumentativos, como a carta de reclamação.

- a conceção de *sequências de ensino* em contexto de formação, e subsequente implementação e reflexão sobre os efeitos ao nível das aprendizagens – teste e validação de dispositivos didáticos mais coerentes com a complexidade processual e genológica dos textos;

- o processo de formação contínua para o ensino da produção escrita – que, entre nós, não tem sido objeto de investigação. Sabendo, porém, da existência de uma correlação entre a formação dos professores e os resultados dos alunos - que se conhece, por vezes, pelo “efeito (preparação do) professor” –, queremos compreender este processo. Ora isto implicará estar nas salas de aula, interagindo ou não com os professores das turmas, estudar, inclusivamente com os professores, o seu agir didático e observar como o meio de ensino concebido durante a oficina se torna – ou não – elemento gerador de uma prática transformadora⁴(Graça, 2010; Schneuwly & Wirthner, 2004; Wirthner, 2006);

- a evolução nos textos dos alunos – a apropriação, por cada professor, do dispositivo “sequência de ensino” e como o (trans)pôs em prática na sua sala de aula terá gerado efeitos nas produções textuais dos alunos, que nos interessa verificar. A problemática investigativa que daqui releva é, portanto, a necessidade de construir instrumentos de análise dos textos que sejam coerentes quer com os *géneros* em causa quer com as *sequências* implementadas em aula (opções de ensino). Por esta razão, interessa-nos investir na definição dos “parâmetros” que definem os géneros de que nos ocupamos (Coutinho, 2012; Coutinho & Miranda, 2009), como teremos oportunidade de explicitar mais detalhadamente.

Para poder melhor distinguir os efeitos do ensino da escrita através de sequências de ensino, pretendemos analisar e comparar textos dos alunos dos professores das oficinas de formação (*grupos experimentais*) com textos de turmas de outros professores não inscritos neste processo formativo (*grupos de controlo*), mas do mesmo agrupamento de escolas.

Os estudos e as prioridades que acabámos de sumariar coadunam-se, como se depreende facilmente, com *estudos intensivos e interventivos*. Assim, procuramos produzir conhecimento sobre os programas de formação de professores e sobre meios de ensino de diferentes géneros textuais para diferentes níveis – com ou sem recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – com mais potencialidades para melhorarem os resultados dos alunos em expressão escrita; e, assim, sobre as diferenças entre textos de alunos de 4.º, 6.º e 9.º anos produzidos antes (texto 1) e depois de uma intervenção didática

⁴ A gravação de aulas e a observação de excertos pelos professores e formadores/investigadores também está prevista em contexto de entrevista de autoconfrontação (Clot, Faita, Fernandez, & Scheller, 2000).

(texto 2) - implementação de sequências de ensino – caracterizada teórica e metodologicamente como noutra parte explicaremos. Para isto, não negligenciaremos, obviamente, a definição de critérios de qualidade e de progressão dos escritos dos alunos.

Simultaneamente, o Protexos desenvolve *estudos extensivos*, a nível nacional e com capacidade de generalização, com professores e alunos. Por um lado, pretende dar um contributo para se conhecer, hoje, a realidade portuguesa no que diz respeito às práticas de ensino da escrita no 1.º, 2.º e 3.º ciclos (4.º, 6.º e 9.º anos), isto mais de uma década depois de um estudo mais circunscrito sobre lógicas de funcionamento didático por parte de quem ensina (Pereira, 2000a), e após um programa de formação de Português para o pessoal docente do 1.º ciclo (PNEP) e do surgimento de outras iniciativas e regulações ministeriais, bem conhecidas⁵. Por outro, é pertinente conhecer as práticas de escrita escolar e extraescolar dos alunos dos mesmos anos de escolaridade – 4.º, 6.º e 9.º -, percebendo a sua ligação com as TIC. Com efeito, em Portugal, os únicos estudos recentes que se debruçaram sobre o público discente com esta finalidade são da nossa responsabilidade (Cardoso, 2009) e os resultados – não generalizáveis, no entanto – coadunam-se com estudos estrangeiros (Lenhart, Arafeh, Smith, & Macgill, 2008; Penloup, 1999, 2008): os jovens escrevem em contexto extraescolar, sem a injunção parental ou professoral, e essa escrita é abundante e diversificada, não se circunscrevendo à escrita eletrónica. De facto, havendo já estudos nacionais sobre os alunos e a leitura, é flagrante a falta de um sobre a escrita, que informe a comunidade académica, docente e a sociedade em geral.

Por conseguinte, através de questionários a amostras representativas, queremos conhecer, globalmente: i) as relações com a escrita de professores e alunos (práticas, conceções, opiniões, modos de verbalização), contemplando, evidentemente, as dificuldades (a ensinar e a aprender); ii) o papel das TIC no ensino/aprendizagem da escrita. Não duvidamos, portanto, da importância de conhecer as *relações dos sujeitos com a escrita enquanto objeto de ensino, de aprendizagem, de construção identitária e as suas práticas*.

Sendo um dos nossos grandes propósitos, como foi dito, estudar como uma *formação para o ensino da escrita por géneros textuais* é suscetível de conduzir a práticas (mais) produtivas do ponto de vista da gestão e da sistematização das atividades didáticas em aula e, conseqüentemente, do ponto de vista da qualidade dos textos dos alunos, é necessário proceder à fundamentação e descrição do dispositivo investigativo, formativo e didático que aglutina toda a nossa atuação – a *sequência de ensino*. É este o nosso principal objetivo neste texto, providenciando já alguns exemplos oriundos do trabalho de

⁵(Reis et al., 2009); Dicionário Terminológico - <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>; Metas de aprendizagem - <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

formação⁶ unicamente para ilustrar o funcionamento flexível do dispositivo no terreno. Nesta contribuição, não temos, portanto, a pretensão de i) descrever exaustivamente exemplos dos dispositivos concebidos nem de ii) analisar a sua implementação em aula; iii) também não pretendemos centrar-nos na análise dos efeitos da SE nos textos dos alunos – as três principais finalidades do Protexos que anunciámos anteriormente. Consideramos que, a montante, é preciso compreender bem o dispositivo com que trabalhamos e as questões que se nos colocam na sua definição/operacionalização.

2. A “Sequência de Ensino”- dispositivo para aprender e ensinar a escrita: pressupostos teóricos e condições de possibilidade

“Eu, pecadora, me confesso. Não tenho tido experiências fantásticas no ensino da escrita” (Cr.)⁷

2.1. A rotina docente através de dispositivos didáticos

A questão da definição dos dispositivos de ensino, enquanto instrumentos capazes de situar e ajudar o professor no seu papel, e capazes, portanto, de levar os alunos a saber mais, é uma questão relevante, sobretudo se nos colocarmos do ponto de vista da complexidade dos objetos com que o professor de leitura e de escrita lida. Na realidade, esta complexidade tem dado origem, muitas vezes de forma perversa, a uma falácia da “improvisação” e da “descoberta” que não se compadece com a necessária orientação que o agir do professor deve ter. Por sua vez, definir dispositivos não significa ter que inventar dados de forma cumulativa, nem, tão-pouco, ter que inventariar, muitas vezes abusivamente, aspetos que devem (con)figurar em tal dispositivo.

A gestão estratégica do ensino da Língua Portuguesa, como, aliás, de todas as disciplinas, exige uma ação racionalizada e, logo, pensada, assente no conhecimento e em que os dados estão articulados entre si, formando uma rede de ideias que perfazem um conjunto coeso. O que subjaz a este conjunto são pressupostos, princípios, opções pedagógicas, didáticas e linguístico-discursivas de que o professor precisa de se “apropriar” e não “decorar”, caso contrário nunca será capaz de mexer no conjunto sem provocar danos no seu todo, na sua racionalidade intrínseca, no seu “ser” de dispositivo didático. Por essa razão é que assumimos que os nossos programas de formação no Protexos devem proporcionar ao professor percorrer todas as fases do dispositivo, experimentá-lo, testá-lo. Acolher dados novos também só é possível se estes não

⁶“Ler e Escrever com o Texto Narrativo no Ensino Básico” (CCPFC/ACC- 62746/10).

⁷ Estas abreviaturas correspondem aos nomes de professores intervenientes na formação mencionada.

hipotecarem a essência do objeto em questão e se forem, pois, incorporados de forma harmoniosa no “modelo didático” que está a ser seguido. Por tudo isto é que é importante que o professor participe na definição dos dispositivos com que trabalha, não tanto no sentido de que os gerou ele próprio – também pode e deve acontecer em certas circunstâncias –, mas no sentido de que pode lê-los e compreender o seu significado mais profundo.

A linguagem utilizada para falar dos componentes de um dispositivo também não é questão menor e é necessário que a formação crie condições para o professor dominar o “dicionário do dispositivo”, ativando, de facto, o significado de determinados termos e conceitos e não jogue metaforicamente com os termos propostos. Estes são “reais”, têm existência própria, apesar de vinculados a outras realidades e corpos teóricos, e apesar de terem, muitas vezes, nascido em outro lugar e serem “migrantes”. Esta migração não pode trazer descaracterização e, sobretudo, anulação total da semântica do conceito, pois é este que dá sustentabilidade ao objeto, é ele que permite o reconhecimento na transfiguração num campo novo. É claro que a transposição didática a que são submetidos os saberes científicos não se revela fácil e, muitas vezes, o processo de autonomização de certos objetos científicos arrasta uma carga de outras significações para estes mesmos objetos. Se, por sua vez, as noções e/ou os conceitos ainda aparecerem no campo científico mais como hipóteses ou propostas, a questão assume maior complexidade e até “deriva”, sobretudo quando, como é muitas vezes o caso, estas noções e/ou conceitos passam a ser apresentadas em “documentos oficiais de modo assertivo, como verdades absolutas já estabelecidas e consensualmente aceitas no campo científico em questão”(Machado & Cristovão, 2006, p. 553).

Nada do que acaba de ser dito contraria a importância que deve ser atribuída, no que ao ensino da leitura e da escrita diz respeito, à questão da multiplicidade de práticas que podem ser produtivas, nem tão-pouco às múltiplas maneiras de aprender dos alunos. Na verdade, desencadear uma reflexão, em oficina de formação – primeiro, coletiva e, em segundo lugar, por via escrita, já individualmente - sobre “práticas habituais de ensino da escrita” pode ser propulsor de uma consciencialização de dificuldades e de necessidades que gerem a abertura e a disposição para anular umas práticas, adaptar outras, incluir ainda outras. Admitir que “*A minha experiência com o ensino da escrita narrativa é, porventura, semelhante à de outros professores de Língua Portuguesa, ou seja, pouca ou muito pouca...*” (Cl.) e que “*Conseguir que uma criança escreva um texto não é tarefa fácil. (...) Tentamos... especificamos... aconselhamos... lembramos...*” (H.) desencadeia, por um lado, uma tomada de consciência do muito que é necessário investir no ensino da escrita, repensando no trabalho que já é feito – e que o professor não sente menosprezado no

contexto da formação - e, por outro lado, ajuda o professor a assumir esta dificuldade como “natural”, “comum a todos” e, em consequência, a relativizá-la, predispondo-o, desta forma, para “acolher dados novos” e, com eles, repensar e reconfigurar a sua atuação: “*Tendo consciência de que a competência da escrita é uma das mais difíceis de desenvolver no aluno por exigir esforço, dedicação e tempo, tenho procurado informação para me apoiar nessa tarefa*” (H.).

Mas é claro que a orientação que um dispositivo proporciona também dá azo a uma diversidade de situações, de interações e de aprendizagens que não são iguais em diferentes circunstâncias. Aliás, é isto mesmo que se quer de um dispositivo fiável – que seja capaz de orientar e gerar uma multiplicidade de estratégias de ensino e de aprendizagem adaptáveis aos objetivos de cada uma das sessões com os alunos, como tem vindo a ocorrer. Não há repetição, portanto; rotina pode e deve haver, se entendermos por rotina a capacidade para conduzir uma determinada ação didática guiando-se por um referencial assente em princípios que se dominam. Por outro lado, é evidente também que qualquer dispositivo vai sendo aperfeiçoado, não só em função de investigações situadas em algum dos múltiplos campos a que ele se liga, de forma mais ou menos embrionária, mas também *per se*, em função de práticas conseguidas ou não, em função da reflexão que sobre essas práticas qualquer profissional vai realizando, reflexão essa com condições de emergência e de profundidade privilegiadas no grupo de formação.

A apresentação do dispositivo que vamos fazer necessitava desta introdução para se compreender o nosso ponto de vista sobre este objeto. É ele próprio fruto de uma história, de um percurso, de um pensamento que outros, em outros contextos, começaram, nos quais nos inspiramos, sempre de forma crítica e construtiva, e que fomos adaptando ao nosso espaço e contexto específicos e, logo, adaptando ao historial de um currículo e de procedimentos educativos culturais, com os quais não é possível romper de forma abrupta.

2.2. Géneros de texto no centro do ensino da escrita

Chama(re)mos a este dispositivo -cuja “versão final” foi elaborada no contexto da oficina de formação para o ensino da escrita a que já aludimos - “Ler e Escrever com o Texto Narrativo no Ensino Básico”, centrada no ensino da produção escrita da *fábula*⁸ - “*Sequência de Ensino*” (SE). O que queremos, antes de mais, traduzir com esta designação é o facto de se tratar de um dispositivo que põe a tónica na importância de *ensinar a escrever*, ou seja, assumimos, desde logo, a relevância da ação do professor para que os alunos desenvolvam

⁸ Foram formadoras nesta oficina, acreditada pelo *Centro de Formação Intermunicipal de Estarreja, Murtosa e Ovar*, e desenvolvida no *Agrupamento de Escolas de Ovar – EB 2, 3 António Dias Simões*, Célia Graça, Inês Cardoso, Rosa Oliveira e Teresa Dias, com colaboração de Sónia Pereira.

competências de produção por escrito. Assumir esta atitude não significa ausência de qualquer preocupação com as aprendizagens dos alunos - bem pelo contrário; nem significa que o aluno não tenha a sua responsabilidade no processo de aprendizagem, muito dependente do *sentido* que reconhece ao trabalho escolar (Canário, 2004; Rochex, 1998). No entanto, o enfoque aqui em questão é pensar o que o professor pode fazer para procurar ativar “esse sentido” no aluno. Assumir a importância das práticas de ensino significa, portanto, aceitar que as aprendizagens estão muito diretamente dependentes do agir do professor e que a ação deste, acrescentamos, está, por sua vez, muito dependente dos dispositivos e instrumentos que ele é capaz de mobilizar.

“*Sequência*”, por seu turno, remete-nos, primordialmente, para o caráter global e sequenciado do trabalho a realizar com os alunos, sendo que, no caso do ensino da escrita, os objetos de ensino de cada sequência devem estar diretamente dependentes da construção de conhecimentos pelos alunos sobre o funcionamento de determinado (gênero de) texto – no caso, a “fábula”. Ou seja, não é possível pensar numa SE para “esgotar” todas as dimensões que se prendem com um determinado texto, e, sendo assim, é forçoso pensar em várias sequências ao longo do currículo que, de forma continuada, se articulem umas com as outras para dar cobertura ao maior número possível de dimensões que fazem de um texto empírico um *bom* exemplar de certo gênero. Embora esta temática dos gêneros seja bem mais complexa do que vem sendo muitas vezes considerada, a verdade é que o que aqui queremos salientar é, sobretudo, a importância de um ensino da escrita orientado por gêneros, tomando estes como práticas sociais e discursivo-textuais (Marcuschi, 2005). Ou seja, é impossível não haver comunicação (oral ou escrita) sem a mobilização de algum gênero e, por isso, nos entendemos em múltiplas situações e usamos formatações idênticas para fazer a mesma atividade de linguagem.

Também circulam designações para alguns gêneros que contribuem para este entendimento – *artigo de opinião, apontamentos de aulas, conversa familiar, bilhete, reportagem, notícia, romance, conto...* - e, por isso, devemos aproveitar esta experiência sociotextual dos alunos para os levar a aprender, de forma mais sistemática, alguns destes gêneros. Porém, não podemos esquecer que, se os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decurso da vida diária, os gêneros mais formais necessitam de ser aprendidos de forma sistemática na escola. Os gêneros, enquanto modelos que correspondem a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem, são imensos, com uma relativa estabilidade - devido à variabilidade da sua manifestação concreta nos textos -, muitas vezes híbridos, tudo dimensões que não são facilitadoras do trabalho didático; ainda mais no atual contexto da internet em que aparecem gêneros novos e ainda muito difusos nas suas formas de realização linguística e social. Os

textos, enquanto peças que configuram uma determinada composição observável e analisável, são a face mais visível de um determinado gênero. Mas os gêneros, se não se podem confundir com os textos empíricos que eles ajudam a construir - e daí que Bronckart (2012) tenha referido que os gêneros se *adotam* e se *adaptam* sempre que se produz um texto (escrito ou oral) -, também não podem ser confundidos com os “tipos textuais”. Estes, ao contrário dos gêneros, são finitos e, embora possa haver oscilações, dependentes do ponto de vista de quem definiu a tipologização, abrangem umas certas categorias conhecidas, tais como: a *argumentação*, a *narração*, a *exposição*, a *descrição*, a *injunção*. Quando predomina um destes modos – ou uma destas sequências textuais (Adam, 2001) - num texto diz-se, então, que o texto é *argumentativo*, *narrativo*, *descritivo*, etc... Mas os textos são normalmente heterogêneos na sua formatação e não contemplam apenas uma destas sequências, o que dificulta muitas vezes a designação da sua identidade, optando-se, então, pela definição relativamente às dominantes⁹. Ora, a *composicionalidade*, ou seja, o conjunto das unidades textuais que perfazem o encadeamento textual, e a *gestão enunciativa*, isto é, a seleção dos planos de enunciação, modos discursivos e dos tipos textuais são dois dos aspetos mais importantes do gênero. De facto, na linha de Bakhtin/Voloshinov (Bakhtin, 1988, 1979), para definir o gênero é importante distinguir três dimensões essenciais: i) os conteúdos que se tornam dizíveis no texto; ii) a estrutura comunicativa particular dos textos que pertencem ao gênero; iii) as configurações específicas de unidades linguísticas como traços da posição enunciativa do enunciador, os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam essa estrutura.

2.3. Fundamentos e etapas para pôr em prática sequências de ensino

O nosso dispositivo de ensino da escrita – SE - tendo por base o ensino da escrita por gêneros, procura responder a alguns dos valores didáticos que estão subjacentes a uma Didática da produção textual atual (Pereira, 2008), nomeadamente:

- i. a importância de escrever, sabendo que se conta com o apoio do professor, dos colegas e de vários instrumentos que acompanham a “aventura complexa do ato de escrever”;
- ii. o ato de ensinar a escrita é prolongado no tempo e não circunscrito a uma aula, daí derivando um trabalho no processo e não apenas no produto final;

⁹Para uma abordagem mais detalhada que permita compreender melhor a distinção entre *gêneros* e *tipos de texto*, ver “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” (Marcuschi, 2005).

- iii. o ato de escrever serve para aprender a escrever e não só para provar que já se escreve bem; quem diz escrever diz, sobretudo, escrever um texto ancorado numa situação concreta de produção;
- iv. a escrita está omnipresente na escola e é importante ser valorizada na sua transversalidade, donde decorrem géneros escritos específicos da instituição escolar (resumo, texto de reflexão, comentário...);
- v. a escrita é um meio de realização pessoal e social e, por isso, a apropriação dos géneros, enquanto mecanismo fundamental de socialização, é necessária;
- vi. escrever e reescrever devem corresponder a atos reflexivos e de profunda aprendizagem sobre o funcionamento da língua e dos textos;
- vii. escrever não corresponde a uma aprendizagem una, mas a uma diversidade, já que não é a mesma coisa escrever um conto ou escrever um relato de experiência...

É claro que, tal como já assumimos em outros lugares (Pereira & Cardoso, 2011; Simões et al., 2010), a SE, enquanto procedimento didático, não aparece do vazio e alimenta-se de outros procedimentos; primeiramente da *Sequência Didática* (SD) (Graça & Pereira, 2008, 2006, 2005; Pereira, 2000a, 2000b; Pereira & Graça, 2005; Pereira, 2007), assim definida pelos autores (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2004, p. 82; 2001): conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito¹⁰. Este dispositivo didático tem subjacentes princípios básicos do *interacionismo sociodiscursivo*, nomeadamente o de que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, na medida em que é ela que organiza o agir e as interações humanas, no quadro das quais são produzidos os factos sociais e psicológicos (Bronckart, 2005). No entanto, como veremos, a SE não deixa de estar em correlação com outras correntes do ensino da escrita em que também se procura trabalhar a escrita (e a leitura) por géneros e de forma sistemática (Cavanagh, 2010; Martin & Rose, 2007) bem como com correntes que advogam que, em aula, deve ser consagrado tempo a uma escrita mais pessoal e criativa, favorecendo uma adesão maior do sujeito e uma relação com a escrita mais favorecedora de uma implicação na aprendizagem de mecanismos de aperfeiçoamento textual (Cardoso, 2009; Pereira et al., 2010, pp. 63-67).

¹⁰Por curiosidade, veja-se o artigo de Martine Cavanagh (2010) "Élaborer une séquence didactique en écriture: selon quels principes théoriques?" em que define SD da seguinte forma: "est une façon d'organiser l'enseignement autour d'un ensemble d'activités qui constituent une unité cohérente", referindo o artigo de Duhem, S. e Nora, E. (2004). Travailler par séquences pour développer ses compétences, *Revue Québec Française*, 135, 60-62.

O trabalho com as sequências didáticas envolve quatro fases¹¹ que também encontraremos na SE:

i) *apresentação inicial da situação de comunicação* em que é formulada a tarefa a realizar pelos alunos; definição do gênero a ser trabalhado (na modalidade escrita ou oral –e saber qual o público para quem o texto vai ser produzido, o formato e o suporte do texto, a sua função/finalidade);

ii) *produção inicial*, que corresponde à primeira escrita de texto do gênero que vai estar em estaleiro; esta primeira produção é objeto de uma avaliação diagnóstica e formativa pelo professor e serve para que estabeleça o caminho didático a percorrer durante a sequência;

iii) *os módulos* – idealmente devem contemplar os problemas evidenciados pelos textos dos alunos na produção inicial, sendo, portanto, organizados em torno desses problemas, tais como: como foi a representada a situação de comunicação (destinatário, finalidade,...)?; como foi a elaboração dos conteúdos? (analisar os apontamentos, os esquemas sobre os conteúdos...); como foi a planificação do texto? (verificar se o gênero obedece à organização estrutural adequada); como foi a realização do texto? (ver como foi feita a seleção lexical, as estruturas sintáticas...);

iv) *a produção final* – o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial, apoiada em instrumentos com a função de “listas de controle”, elaborados, precisamente, com base nos conhecimentos construídos no desenrolar da SE. Este tipo de instrumentos regulares são, de resto, fundamentais na (auto e hetero) monitorização quer da produção de um novo texto quer da reescrita do inicial. Também este é o momento mais indicado para uma avaliação sumativa em que não são negligenciados os progressos do aluno desde a produção inicial até à final.

Neste trabalho por sequências, em que o objeto de estudo é um gênero de texto utilizado em uma determinada situação de comunicação, o trabalho deve fazer-se, desejavelmente, no interior de um projeto de turma (Pereira, aceite). Além do mais, o ponto de partida deve ser fixado a partir das dificuldades e das capacidades dos alunos e as diferentes componentes do gênero deverão ser trabalhadas em diferentes módulos, de modo a serem reinvestidas na produção textual final. Relevante também é o desenvolvimento de uma metalinguagem sobre as diferentes componentes do gênero em estudo - a estrutura, os elementos do conteúdo e as diversas unidades linguísticas, de acordo com os conteúdos a que o professor deu prioridade.

Na perspetiva dos investigadores de Genebra, é necessário, previamente à elaboração de qualquer SD, proceder à construção de um “modelo didático de gênero” a ser

¹¹Cf. igualmente “Gêneros de texto e ensino da escrita”, nesta obra (Coutinho et al., 2012).

ensinado, ou seja, nas palavras de J.-F. De Pietro, S. Erard e M. Kaneman-Pougatch (1996/1997), “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”. Assim, a construção de um “modelo didático de gênero” (MDG) permitiria a obtenção das dimensões constitutivas de determinado gênero, bem como a seleção daquelas que deveriam ser ensinadas para um certo ano e para determinados alunos. O MDG funciona como uma espécie de guião do gênero e, ainda, segundo os mesmos autores, a sua construção não precisa de ser teoricamente perfeita e “pura”, atendendo a que, para muitos gêneros, há ainda poucos estudos linguísticos realizados; assim, abre-se a possibilidade de trabalhar com outras referências que possam ter sido obtidas a partir da análise de práticas sociais (textos empíricos) que envolvem o gênero em causa. A construção de um MDG implica, sempre, a análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero¹² e envolvendo as dimensões que acima considerámos para a sua caracterização, a saber e mais detalhadamente:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, a quem se dirige, em que suporte; de que lugar institucional; com que objetivo...);
- b) os conteúdos a mobilizar;
- c) o plano global responsável pela organização dos conteúdos;
- d) as configurações específicas de unidades de linguagem que definem a posição enunciativa do emissor (tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes – do próprio autor, de autores citados, etc...);
- e) as sequências textuais (narrativa, explicativa, argumentativa...) e os tipos de discurso dominantes (mais próximos da *ordem do expor* - discurso interativo, discurso teórico – ou da *ordem do narrar* - relato interativo, narração -, com maior ou menor *autonomia* ou *implicação* em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem em que o texto é originado, segundo J.-P. Bronckart (1996; 2012);
- f) as características dos mecanismos de conexão, de coesão nominal e verbal;
- g) as características lexicais.

Todas as dimensões que acabámos de referir, de forma sumária embora, as aceitamos como princípios para a elaboração do nosso dispositivo – SE -, sabendo que as categorias de análise para o MDG não podem ser vistas de forma exaustiva, por um lado, nem de forma rígida, por outro, no sentido de serem categorias que têm de estar ancoradas no modelo do ISD de Bronckart (1996). Na realidade, conceitos de outras teorias podem e

¹² Na aceção de Bakhtin(1992, 1984), “gênero” é o conjunto dos textos produzidos por uma coletividade no quadro de uma dada atividade social.

devem ser incorporados, sobretudo quando a análise dos textos assim o determina, por um lado, e quando o conhecimento teórico dos professores é de outra natureza mas não incompatível com a base de sustentação do ISD. Conceitos, principalmente, oriundos da Linguística Textual e com os quais os professores já tiveram algum contacto ou mesmo alguma formação - por exemplo, os conceitos de coerência e coesão.

Assim, o que nos parece de relevar, antes de mais, é que é essencial que, previamente ao trabalho didático com um determinado género, se faça um levantamento do que já se sabe - teoricamente - sobre esse género, de eventuais práticas de ensino com esse género, do papel que assume esse género no contexto dos programas oficiais. A obtenção destes dados permitirá ao professor definir, de forma mais rigorosa, o tipo de intervenção a desenvolver e a construir o modelo para depois elaborar a SE.

Seja como for, consideramos, no nosso dispositivo (figura 1), que, sem dispensar este trabalho prévio, ainda nesta fase de **pré-intervenção**, o professor deve selecionar um ou dois textos do género que vai ser trabalhado, considerando-o(s) como o(s) **Texto(s) Mentor(es)** (TM), ou seja, o texto guia e exemplo, a vários níveis e em vários momentos da SE. Este **Texto Mentor** é um exemplar do género que se vai trabalhar na sequência e a sua leitura e desconstrução pelo professor, num contexto de pré-intervenção, permite-lhe destacar aspetos e dimensões que serão mostradas aos alunos em determinadas fases da sequência. É neste sentido que o TM funciona - mais do que modelo, assumindo, sobretudo, o papel de relevar o **“caderno de encargos”**¹³ de determinado género, evidenciando, de algum modo, algumas das regularidades do género.

Assim, podemos dizer que o TM – que pode, em determinadas circunstâncias e para determinados níveis escolares, ser elaborado pelo próprio professor – tem uma dupla função: serve para o professor como evidência do funcionamento do género – nomeadamente, das suas regularidades e parâmetros definitórios (*Quais as principais características deste género de texto? Que traços definitórios me permitem dizer que determinado texto é, indubitavelmente, um exemplo do género que estou a trabalhar?*) - e como exemplo de algumas das dimensões que vai trabalhar com os alunos. Assim, o TM é fundamental para elaborar – também com os alunos – o “caderno de encargos” do género, necessariamente “inacabado” e mais ou menos “completo” – pela natureza contextual e flexível do texto e da atividade de ensino e pela possibilidade de fazer convergir mais ou

¹³ Esta designação que adotamos não é alheia ao sentido mais difundido de “caderno de encargos”, na atividade de construção civil - “documento que contém as regras técnicas, jurídicas e administrativas a respeitar na execução de uma obra” (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa). Do mesmo modo, para chegar a escrever um texto que se possa enquadrar num género adstrito a determinada atividade social, é preciso conhecer e obedecer a uns certos parâmetros que o farão identificar-se, sem reservas, com o género que está subjacente à sua formação.

menos referenciais relativos à teoria do texto, com a apropriada transposição didática, ajustada ao nível e faixa etária dos alunos e ao “patamar” em que se encontram na produção de textos do género em estudo. De qualquer modo, a construção de um caderno de encargos é uma tarefa orientadora e sistematizadora de saberes construídos.

O que está aqui em causa, afinal, é uma interação leitura/escrita em que a função da primeira não é tanto disponibilizar conteúdos para a produção, mas recurso para aceder ao processo de produção. Isto é, a prioridade da leitura do TM não é saber “o que o autor diz”, mas captar “como o diz”, “como o texto é feito”. Recriando uma máxima do ensino da leitura tão conhecida – “Ler com olhos de ler” (para apre(e)nder) -, podemos propor, para a análise dos TM, “*Ler com olhos de escrever*”(Pereira & Cardoso, 2011). Esta forma de ler é, talvez, aquela que os designados “bons alunos” vão pondo em prática sozinhos e intuitivamente, conseguindo interiorizar “ideias” e “formas de escrita” adstritas a diferentes géneros. Este fenómeno conduzir-nos-á talvez a supor – abusivamente - que o facto de ler muito conduz automaticamente a escrever bem. Nem sempre assim é, de facto, pois não é tarefa de somenos complexidade a de ler mais para “desmontar” o texto do que para verificar a compreensão do seu conteúdo informacional. A leitura “com olhos de ler” é mais voltada para o que o texto nos diz e isto não é, por si só, suficiente para ativar conhecimentos de escrita¹⁴; ou seja, a transposição do que se adquire quando se lê para a escrita não é automática e a maior parte dos alunos necessita de que os ajudem a ter estratégias de leitura diferentes para poderem tirar mais eficazmente partido da leitura para a escrita – lendo textos do mesmo género do que se pretende que aprendam a produzir.

Assim, em contexto de formação, foram recolhidas nas turmas produções iniciais de fábulas e registadas as primeiras impressões acerca do desempenho dos alunos - maioritariamente relacionadas com ortografia, sintaxe, pontuação, ausência ou presença de moral e com o facto de que alguns alunos escreveram diálogos sem qualquer complicação na ação e outros, textos narrativos que, contudo, não eram fábulas, como o exemplo abaixo de uma produção inicial de um aluno do 4.º ano (a instrução foi a mesma para todos os níveis de ensino):

¹⁴Sobretudo quando o texto lido se enquadra num género diferente daquele que se pede na escrita. Muitas vezes, tendo lido um qualquer texto inserido num género do modo narrativo, se pede, seguidamente, um texto de opinião sobre algum tema emergente no texto lido. Ainda que o primeiro possa dar pistas em termos do conteúdo, não dá em termos das formas linguísticas.

A Fábula

Vamos iniciar uma actividade nova sobre um género de texto que é a **fábula**. Por isso, preciso de saber um pouco mais sobre as vossas *leituras e escritas de fábulas*.

Não te preocupes se sabes “muito” ou “pouco”. O importante é mostrares mesmo o que sabes e o melhor que consegues fazer.

O que te lembra a palavra **‘fábula’**?

A palavra fábula faz-me lembrar uma história.

Reconta ou inventa uma fábula.

Era uma vez um menino chamado Protócia ia brincar com uma barreira chamado João.

Mas eu chamo Alexandre e quando vi que estavam a brincar eu tinha saudades porque não tinha ninguém para brincar comigo.

Ela ia ~~brincar~~ todos os dias mas apareceu a sua prima Maria que veio brincar todos os dias comigo.

Agora, para acabar, completa:

Uma **fábula** é um texto que não parece o que é para fazer

Para uma consciencialização mais fina e mais sólida do que caracteriza, efetivamente, uma boa fábula – e para desencadear, afinal, uma apreciação dos textos iniciais com critérios mais coerentes com a especificidade do género -, foram analisadas, na oficina, 4 fábulas (“A rã e o boi”, de Fedro; “A cigarra e a formiga”, de Bocage; “A raposa e o corvo”, de Esopo; “O lobo e o cordeiro”, de La Fontaine) e sintetizados, sem qualquer pretensão de afiliação teórica, os parâmetros que o grupo considerou serem definitórios de uma fábula:

- Texto narrativo, curto, com animais personificados, com moral/lição de vida;
- Prosa/verso; narrativa fechada; não tem praticamente descrição;
- Encadeamento perceptível: situação inicial, acontecimentos/conflito, desenlace
- Espaço rural (espaços de animais – prado, floresta, campo, selva...);
- Crítica de defeitos, exaltação de virtudes;
- A moral aparece no início ou no fim;

- Normalmente, a linguagem é simples (exceções: fábulas adaptadas por autores, como, por exemplo, Bocage);
- Nem sempre o “vencedor” tem um comportamento exemplar (a moralidade não é linear...);
- Dualidade/antagonismo: forte vs fraco; vencedor vs vencido...
- Narrativa alegórica;
- Dois planos paralelos: animais falam, primeiro; depois, normalmente, situações específicas da condição humana.

Nesta elaboração do caderno de encargos da fábula, coube, evidentemente, a identificação de aspetos que podem ser trabalhados a ensinar a escrita de fábulas¹⁵ e que, globalmente, correspondiam às dificuldades diagnosticadas:

- Título
- Plano do texto/estrutura organizativa (estratégias para acelerar narrativa)
- Sequência narrativa, dialogal, injuntiva...
- Em que momentos surge o diálogo – o seu lugar, função...
- Moral (onde e de que forma)
- Coesão verbal e nominal (retoma anafórica com pronomes, sintagmas...)
- Pontuação
- Ortografia
- Construção sintática
- Organizadores do discurso

Após uma análise de TM, orientadora da definição das regularidades do género, foram analisadas as produções iniciais e delineados os cadernos de encargos por ciclo/por turma, como dissemos. O passo seguinte foi, então, o da construção dos *módulos* da SE a implementar (conforme preconizado e testado também pelos autores das SD), que servem para ensinar explicitamente os conteúdos eleitos para trabalhar com os alunos. Uma das principais estratégias a ativar durante a realização dos módulos é a *análise e a desconstrução de textos mentores*, como procurámos evidenciar. Os conteúdos presentes – saberes – podem ser de vários tipos:

- a) *Processuais* – neste âmbito, não podemos deixar também de ter subjacentes os modelos processuais que explicam a produção escrita - desde o início dos anos 80, com J.-R. Hayes & L. Flower (1980), mas vindo a ser atualizados (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2008; Hayes, 1996) e perspetivados também por outros autores. Seja como for, as principais operações no processo de produção textual são mais ou menos consensuais entre os investigadores:

¹⁵Não estamos, nesta fase, preocupadas já em distinguir as abordagens por ciclo.

- ✓ a planificação - procura, seleção e organização da informação, a qual dependerá do conhecimento sobre o assunto, as expectativas do leitor e a estrutura do texto a produzir;
- ✓ a textualização – ou geração do texto propriamente dito - comporta uma gestão local e, simultaneamente, global do texto; quanto mais automatizada for a gestão local, maior será a atenção votada ao nível mais global (que os escreventes mais experientes conseguem);
- ✓ e a revisão - compreende a avaliação que o Sujeito faz do seu texto e as intervenções de aperfeiçoamento, ao nível da frase e do todo; na realidade, a revisão não é uma “operação de cosmética, e limpeza da superfície do texto”, mas “uma operação de reformulação profunda” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12). A revisão vai sendo levada a cabo ao longo do processo escritural, pode assumir a forma de reescritas diversas e sucessivas planificações.

Ora isto significa que nenhuma operação no processo escritural é linear nem tão-pouco o é a forma como as operações se sucedem. Com efeito, a escrita é um processo recursivo de operações que não objetivam, apenas, a expressão de um pensamento já claro, mas a construção do próprio pensamento. Esta ideia tem ficado clara e tem tido repercussão no ensino, na medida em que tem feito sobressair a necessidade de estratégias adequadas à complexidade da escrita, por exemplo: consagrar bastante tempo à escrita, e de forma regular, dada a elevada atividade intelectual que comporta.

- b) *Contexto de produção* – finalidade do texto, contexto em que vai ser produzido; destinatário;
- c) *Gramática do texto* – a macroestrutura ou a organização global do texto (o plano do texto - tipos de discurso e sua articulação, coerência na ligação das diferentes sequências textuais que intervêm na sua composição; organização do conteúdo temático); a um nível microestrutural, os mecanismos de textualização (uso de conectores, coesão verbal e nominal, por exemplo, através de procedimentos anafóricos) e os mecanismos enunciativos (mais relacionados com o tipo de interação que se estabelece entre agente produtor e destinatário)¹⁶;
- d) *Gramática da frase* – regras do código linguístico (a ortografia, a pontuação, a construção sintática, regências verbais, o léxico).

¹⁶Para um maior aprofundamento deste modelo de análise de texto, ver *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif* (Bronckart, 1996), também traduzido (Coutinho et al., 2012).

Obviamente que, dada a natureza do próprio processo de escrita, a heterogeneidade e maleabilidade que caracteriza o processo de adoção/adaptação de gêneros e, evidentemente, o nível de ensino e as características da turma, não será possível “esgotar”, numa SE sobre determinado gênero, todos os parâmetros que o definem. Ora isto implica, da parte do professor, uma seleção de “conteúdos” que atenda a critérios como:

- i. as principais características (especificidades, regularidades, parâmetros definitórios) do gênero em estudo;
- ii. o nível de escrita manifestado pelos alunos nas produções iniciais individuais (principais problemas e saberes diagnosticados, como já foi dito);
- iii. a relação dos alunos com a escrita – aspetos motivacionais e ligação identitária à escrita;
- iv. aquilo que é expectável que os alunos, no nível de ensino/idade em que se encontram (cf. documentos oficiais programáticos, reguladores do ensino), saibam sobre produzir textos do gênero em causa.

Esta seleção, ainda que difícil e propensa a deixar o professor com a sensação de que está a deixar “objetos de ensino” de parte, é fundamental e, nalguns casos em que este dispositivo foi testado, revelou-se mesmo um fator decisivo relativamente ao sucesso das aprendizagens dos alunos (Martins, Gomes, & Balseiro, 2009). Com efeito, quando o professor procura atender (igualmente) a “todos os conteúdos”, corre o risco de perder a “unidade” que deve caracterizar as seis/sete aulas (número máximo, meramente indicador) da SE, para além de provocar uma sobrecarga cognitiva nos alunos, inerente aos processos de reescrita e de revisão (Chanquoy, 2009), que pode comprometer seriamente a sua implicação e a apropriação de “todos os aspetos trabalhados”.

As atividades de *observação e de análise de textos* (mentores e/ou não) – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados, produzidos pelos alunos ou por autores ou pelo professor, para pôr em evidência certos aspetos do funcionamento textual – são fulcrais nos módulos, constituindo, aliás, o ponto de referência indispensável à aprendizagem do gênero. Estas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, etc. Vejamos o relato de uma colega professora do 3.º ciclo a propósito deste tipo de atividade:

Partindo de uma fábula que elegemos como texto mentor (...), “A tartaruga e os dois patos”, de Jean de la Fontaine, na versão de Esther de Lemos, em verso, começámos por a fazer ouvir aos alunos, seguindo para a sua compreensão oral, a partir de um diálogo com eles. O nosso objetivo era o de “desmontar” o texto,

levando os alunos a elaborar, em grupo, o “caderno de encargos” deste género textual. Para isso, procederam ao preenchimento de uma lista de verificação das características do género (...), permitindo ao aluno a sua apropriação.

Num segundo momento, fizemos a leitura e análise do texto mentor (...), por escrito, para garantir a sua total compreensão por parte dos alunos. (Co)

Outro tipo de tarefa que se tem revelado profícua (também os autores da SD o defendem e legitimam) é a *produção parcial de textos*. São exercícios que, pelo próprio facto de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerir simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspeto preciso da elaboração de um texto. Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas(Vieira, 2007): reorganizar o conteúdo de uma descrição/narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, rever um texto em função de critérios bem definidos, etc.

Usando novamente o caso que nos está a servir de exemplo – sequências de ensino para a fábula, construídas em formação e implementadas nas aulas -, podemos citar duas dificuldades diagnosticadas numa turma de 4.º ano: i) a escrita da curta situação inicial na fábula; ii) os conectores/organizadores textuais que podem ser usados nas fábulas para ir ligando as frases/orações e os diferentes momentos da fábula. Foram selecionados textos de alunos que evidenciavam claramente cada um destes problemas e, após uma análise de fábulas – TM - focada ora num aspeto ora noutro, os alunos puderam construir um banco de recursos para a escrita da situação inicial e outro para os organizadores textuais. A título de exemplo, a análise de TM escolhidos criteriosamente permitiu concluir que, no início das fábulas, pode ser indicado o local e nomeadas as personagens, ou só uma referência temporal e as personagens; localização espacial e temporal e personagens ou, ainda, somente a indicação das personagens – ou seja, há sempre uma identificação das personagens (podendo ou não ser sumariamente caracterizadas) e são facultativas as localizações espaciotemporais. A seguir, foi pedido aos alunos que, apoiados nestes “bancos de recursos”, reescrevessem apenas alguns excertos de fábulas (correspondiam a produções iniciais da turma) em que eram visíveis os problemas trabalhados. O texto seguinte foi distribuído aos alunos para que melhorassem apenas a situação inicial, independentemente de haver outros aspetos a aperfeiçoar:

A lebre e a tartaruga

*A tartaruga era muito lenta e a lebre propôs:
- Vamos fazer uma corrida?*

Chegou o grande dia e, quando soou o apito, a lebre correu a toda a velocidade. E disse para si mesma:

- Deixa-me descansar. Como a tartaruga ainda não chegou, claro que vou ganhar!

Mas enganou-se. Quando ouviu gritos a dizer “Viva! A tartaruga ganhou!”, correu muito, mas já era tarde.

2.4. Análise e avaliação (da escrita) dos textos – máxima orientadora

O tipo de trabalho que procurámos sucintamente ilustrar deverá levar, módulo a módulo, à elaboração de uma *linguagem comum para poder falar dos textos*, comentá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é feito ao longo de toda a sequência – em sínteses intermédias - e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção final do texto.

A construção desta (meta)linguagem comum é fundamental e nela se ancora a possibilidade de interligar a aprendizagem da escrita e a sua avaliação – sempre um tema de difícil resolução e que é também, na nossa perspetiva, uma mais-valia de um dispositivo como este, que assume até ao limite a máxima de “a aprendizagem regulada pela avaliação”. Ou seja, o dispositivo da SE possibilita a realização, ao longo do percurso didático, de uma avaliação diagnóstica e formativa através da análise das primeiras produções dos alunos, na medida em que esta análise serve, de facto, ao professor tanto para situar os alunos relativamente às aprendizagens que deveriam estar realizadas até ao momento, como para desenhar as atividades da intervenção didática que se lhe afiguram necessárias. Por outro lado, é suposto que o que vai ensinar esteja diretamente dependente das necessidades dos alunos relativamente a determinado tópico de ensino, no caso, a produção escrita de um determinado género de texto.

Além do mais, e não de pouca importância, os alunos produzem um novo texto do mesmo género, no final da sequência, texto este que pode e deve, na nossa ótica, ser objeto de reformulação, depois de sujeito a uma análise pelo professor e/ou colega(s). Para a produção deste texto, os alunos podem ainda contar com algumas grelhas de revisão e/ou listas de verificação, construídas em diálogo com eles. Ora, só o último texto é que será objeto de avaliação sumativa e de uma classificação, dando ao aluno a convicção de que ele está a ser avaliado por conteúdos que, de facto, lhe foram ensinados. Ele vai ter a sensação de que é capaz de responder à tarefa do professor, que sabe como começar, como planificar, como resolver vários problemas que a escrita lhe coloca e não vai sofrer do síndrome do “*não sei o que é para fazer*” (como, aliás, aconteceu com alguns alunos na produção inicial, sentimento de que o exemplo apresentado acima é elucidativo).

Assim, a avaliação torna-se reguladora e monitorizadora dos processos de ensino e de aprendizagem, assumindo uma verdadeira função formativa. O aluno, por sua vez, também consegue controlar a construção dos seus conhecimentos e, nesta medida, o dispositivo funciona como facilitador¹⁷ da aprendizagem. A linguagem sobre o género que vai sendo construída ao longo da sequência – em sínteses “intermédias” - ativa, não raras vezes, alguns aspetos do texto mentor, para que, através da análise do funcionamento de algumas dimensões, se torne claro para os alunos o próprio processo de produção do texto mentor.

Em suma, sejam quais forem os instrumentos de auto e/ou heterorrevisão, as “perguntas de orientação” que exibem e os critérios de avaliação que lhes estão subjacentes, são coerentes com i) a especificidade do género de texto trabalhado (avaliar, por exemplo, um conto implica atenção a determinados aspetos que, na notícia, por exemplo, já não podem ser rentabilizados) e com ii) as opções de ensino (“avalio aquilo que ensinei”). Esta coerência no trabalho didático é visível também na identificação dos alunos com os instrumentos de revisão, na sua maior capacidade de operacionalização com estes instrumentos e na maior facilidade de compreensão da avaliação do professor. Desta forma, os alunos terão construído conhecimento que mais facilmente vão transferir para situações semelhantes, novos contextos, e que lhes permitirá ir ganhando e consolidando a tão proclamada autonomia na regulação dos processos de escrita. Além disso, o professor não tem¹⁸ a impressão de que o seu trabalho de avaliar/corrigir/comentar os textos dos alunos é inglório, como nos descreve uma colega professora (no contexto da oficina sobre a fábula, já referida), num diário de formação cujo mote era “A minha experiência com o ensino da escrita narrativa” (anterior à formação frequentada):

Após o momento de produção escrita na aula, recolho os textos e, normalmente em casa, porque na escola raramente tenho tempo, leio-os e corrijo-os, usando um código pessoal (nunca optei por nenhum dos propostos nos manuais especializados...). Posteriormente, devolvo-os aos respectivos donos, dando uma ou outra explicação mais genérica sobre as correções por mim feitas e só particularizo se tal me for solicitado por este ou aquele aluno. Nada de estranhar que os que me procuram são quase sempre os

¹⁷ E não “facilitista”. De relevar que, em experiências efetuadas com professores e as suas turmas (que temos apresentado – por exemplo, no Encontro do LEIP – “Ensinar Português hoje: problemas e desafios”, 8 de julho de 2011, Universidade de Aveiro, e no *38th International Systemic Functional Congress*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 28 de julho de 2011), os alunos não hesitam em considerar que as tarefas que lhes são propostas, no âmbito de SE’s, nem sempre são fáceis, mas que os conduziram a aprender e a perceber como podem escrever certo texto.

¹⁸Evidentemente, não pretendemos generalizar, mas descrevemos a situação ideal que tem ocorrido na maioria das situações, embora conscientes de que, no ensino, não há receitas infalíveis que funcionem com todos os alunos.

mais empenhados/interessados em melhorar o seu desempenho na escrita.(CI)

O que estamos a procurar dizer é que a avaliação que a SE possibilita implica que aluno e professor se debrucem sobre o processo, sobre a progressão evidente nos textos e tenham uma linguagem comum para apreciar os textos – o que já não acontece só com os alunos interessados, mas – como tem acontecido com frequência¹⁹ – com os alunos com mais dificuldades.

O esquema em baixo (figura 1) procura traduzir e sintetizar aquilo que dissemos, sobretudo neste ponto e no anterior, acerca do desenvolvimento de uma *Seqüência de ensino*²⁰:

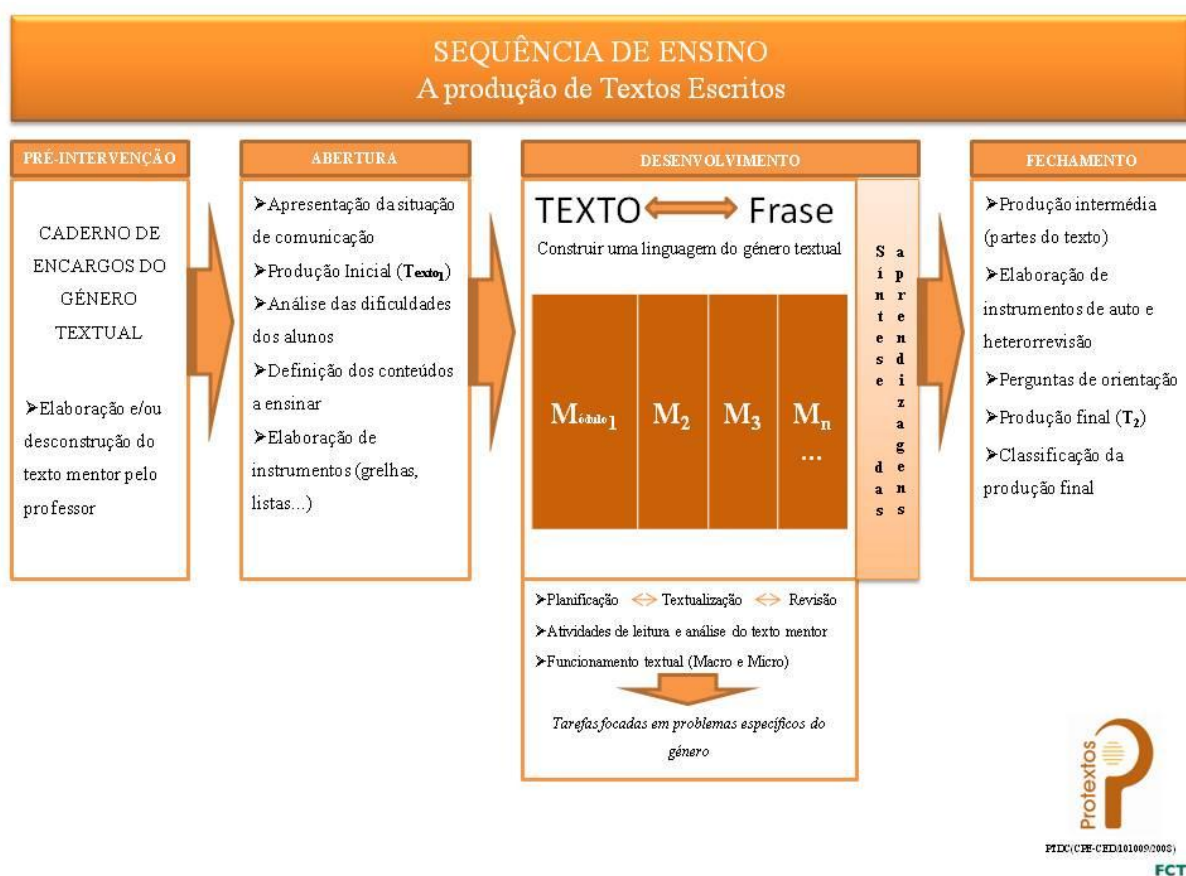


Figura 1 - Sequência de ensino

2.5. Da complexidade processual às estratégias de diferenciação e sustentação do processo

¹⁹Reportamo-nos às situações de implementação das SE nas turmas dos professores com quem temos trabalhado nos contextos formativos que já enunciámos.

²⁰Embora nos estejamos a centrar nos textos escritos, o dispositivo da SE é aplicável ao ensino de géneros que circulam na modalidade oral – debates, exposições orais, etc...

Depois da apresentação do nosso dispositivo SE, na linha da *Sequência didática* do grupo de Genebra (Dolz et al., 2001) e também em correlação com outras correntes e quadros teóricos de relevo para o ensino da Escrita, refletimos, agora, sobre algumas das características que parecem ser determinantes para o sucesso deste trabalho.

Antes de mais, este modelo didático opõe-se, de forma profunda, ao modelo da redação, contribuindo para que os alunos fiquem com uma representação da produção textual por escrito como uma prática social diversificada que apela a realizações linguísticas variadas (Pereira, 2004, 2000a). Os jovens ficam, assim, mais preparados para serem cidadãos do mundo e não só alunos. Ficam mais motivados para a ação, na medida em que se parte dos conhecimentos que os alunos já têm sobre determinada competência e se lhes permite a (re)descoberta de outros saberes cuja utilidade descortinam ao realizarem a produção final.

Para isto, muito contribui a dimensão textual que adota este procedimento didático e, portanto, o facto de assumir uma perspetiva de trabalho em que a língua age com a produção de texto e não só com frases ou palavras. Isto significa que, tal como diz Marcuschi (2008, p. 218), “neste nível podem ser tratados todos os problemas da intertextualidade interligadamente com o dos géneros textuais”, e destaca algumas das questões que podem ser tratadas dentro dos módulos: *questões de ortografia* (transversais aos géneros escritos, podendo ter lugar nos módulos e, evidentemente, nos momentos de revisão textual) e *questões de gramática: o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação*²¹. Ensina-se, pois, a produzir textos e a tornar os alunos conscientes do (seu) processo de escrita, organizando atividades em alguns dos módulos em que os alunos pratiquem o que está a montante e a jusante do ato de escrita.

A organização do trabalho em módulos -congruente com esta complexidade processual, para além de ser propiciadora de uma sistematização e ordenação das atividades e das tarefas a serem realizadas pelos alunos - possibilita uma atenção especial

²¹“Embora a sintaxe não se ligue ao género, ela contribui para a construção do género” (Marcuschi, 2008, p. 218), isto é: os géneros não podem ser definidos apenas linguisticamente – é por isso que a sintaxe não é, *per se*, particularmente definitiva de um determinado género textual. Para definir um género, é necessário levar em conta outros critérios, como a sua função (propósito) e a forma (o suporte em que aparece); por exemplo, se considerarmos este texto curto “*Chegou o ponto verde. Agora, as embalagens não vão mais sujar o ambiente*” (in <http://www.pontoverde.pt/indexpv.asp?opc=itsnomobile>), podemos supor que se trata de um slogan publicitário (que pode figurar num cartaz, numa revista, na televisão, na rádio...). Porém, se estas frases estiverem inseridas numa folha de papel, com o logotipo de uma escola no cabeçalho e se forem lidas pelos funcionários às diferentes turmas, já diremos que se trata de um outro género de texto – um aviso emitido pela Direção da Escola para a comunidade escolar.

a grupos de alunos com problemas específicos e permite, por exemplo, a realização de conferências entre professor e aluno para explicação do tipo de dificuldades. Pode haver, assim, um verdadeiro ensino diferenciado, pelo menos em alguns módulos, e um verdadeiro aproveitamento do trabalho em colaboração de pares, em que um dos elementos já domina melhor o processo de produção do género em estudo. A organização em módulos e toda a atenção que o dispositivo SE coloca na coconstrução de instrumentos de ajuda à revisão é suscetível de criar nos alunos uma representação desejável de que escrever é sobretudo um trabalho de reescrita. Relevante também é a forma como este dispositivo não abandona o aluno diante da folha em branco, mas coloca à sua disposição múltiplas ajudas e um professor que tem uma atitude de apoio permanente²².

Esta sustentação permanente justifica-se também já que as propostas de tarefas para os alunos, ao invés de serem tarefas simples e simplificadas, são tarefas “de resolução de problemas” complexos que colocam o aluno numa situação de desequilíbrio cognitivo relativamente ao que ele já sabia fazer e o obrigam a ser “intelectualmente ativo” e a procurar dar resposta a uma questão que, para ele, adquire sentido no quadro da sequência.

Embora as atividades de leitura estejam contempladas nos módulos das sequências didáticas do grupo de Genebra, a verdade é que as SD assumem ser um dispositivo fundamentalmente para a aprendizagem da escrita. Apesar disto, e não estando em causa discutir agora os múltiplos papéis que a leitura desempenha na escrita (Pereira, 2008; Pereira & Azevedo, 2005, pp. 13-14; Reuter & Colloque Théodile-Crel, 1998), o certo é que nos parece que o facto de o professor trabalhar com o TM ao longo dos diferentes módulos lhe dá a possibilidade de integrar as atividades de leitura e de escrita, por um lado, e de fazer uma interação leitura-escrita mais minuciosa, como explicámos. A alternância da leitura de um texto e/ou partes do texto modelo do género em estaleiro revela-se uma estratégia produtiva do ponto de vista do exemplo de determinados *mecanismos linguísticos* no género. Assim, a observação da organização textual, tanto ao nível local como global, bem como a utilização do léxico e de determinados aspetos sintáticos e morfológicos no TM, pode funcionar como orientadora do modo de proceder na organização do seu próprio texto. Se dissermos que a leitura do TM serve também para detetar os indicadores da sua

²²Correspondente à noção vygotskiana de “mediação” levada a cabo numa interação em que o professor, mais experiente, se assume como guia, fazendo o aluno experimentar, tomar contacto, descobrir, perceber... para o aprendiz ir internalizando, para se ir apropriando (conceito de “zona de desenvolvimento proximal” – espaço situado entre o que o aluno já faz sozinho e o que pode fazer com ajuda para, mais tarde, fazer autonomamente) – “*scaffolding*”, como também defendem autores australianos (Martin & Rose, 2007), ou “*échafaudage*”, evitando a sobrecarga cognitiva inerente à complexidade do processo de escrita (Cavanagh, 2010).

situação de produção e outras *atividades discursivas* bem como para perceber como as diferentes *sequências textuais* se coordenam ao longo do texto e o seu processo de concatenação, estaremos, afinal, a dizer que a leitura pode estar ao serviço das 3 grandes categorias de objetivos do ensino que Bronckart (2011) determina para a elaboração de um modelo didático que trabalhe com géneros e que Marcuschi retoma (2008, p. 222):

- a) *Análise de atividades discursivas* – perceber qual o género mais adequado a mobilizar para ser bem-sucedido em determinada situação comunicativa – e especificar a estrutura e o formato convencional que esse género apresenta; conseguir supor as intenções do interlocutor; identificar conhecimentos a mobilizar na produção de um texto desse género;
- b) *Textualização com sequências típicas* – saber como conjugar as diferentes sequências (narrativas, argumentativas, expositivas, injuntivas, descritivas) que se devem ligar coerentemente para formar um texto; organizar, fazer progredir o conteúdo;
- c) *Domínio dos mecanismos linguísticos* – aspetos sintáticos, morfológicos, lexicais; registo de língua; coesão.

2.6. Sem perder de vista os textos e a relação pessoal com a escrita dos textos

Ao proceder à avaliação da implementação das sequências de ensino – no contexto da formação - foram tidos em conta três indicadores fundamentais: i) a evolução patente nos textos dos alunos – produções iniciais e finais; ii) a adesão dos alunos aos trabalhos de aula – reações, motivação,...; iii) a atuação do professor – semelhanças, diferenças, aspetos a abandonar e outros a aprofundar.... Sem ser este o lugar para refletir aprofundadamente sobre cada uma das variáveis enunciadas – o que se coaduna, aliás, com os objetivos de investigação do projeto Protextos já referidos -, gostaríamos de deixar uns breves apontamentos sobre os dois primeiros tópicos.

Acerca da evolução desde as primeiras produções, pedidas aos alunos sem que tenha havido um ensino explícito do género, até às produções finais²³, podemos destacar a surpresa relatada pelos colegas professores que foram unânimes em reconhecer que todos os alunos melhoraram bastante e que esse progresso foi visível, sobretudo, nos alunos que apresentavam, inicialmente, mais dificuldades e resistência à tarefa de escrita:

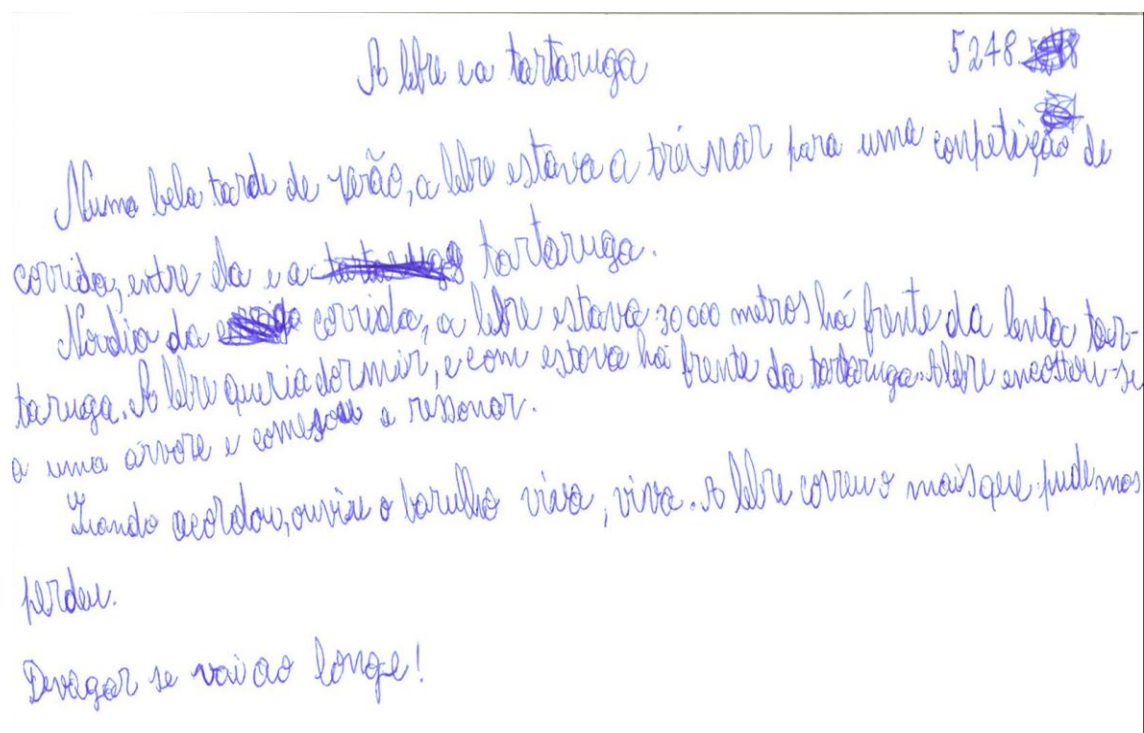
Como balanço final, cremos poder afirmar que a Sequência de Ensino implementada foi uma boa oportunidade de mobilizar,

²³ As produções iniciais foram pedidas em fevereiro de 2011 e as produções finais, em maio ou junho. As sequências de ensino foram, portanto, implementadas em aula nestes meses.

construir e consolidar conhecimentos de uma forma harmoniosa e atrativa, tanto para nós, docentes, como para os nossos alunos, que aderiram com entusiasmo e dedicação a todas as atividades. Revelou-se uma estratégia produtiva, uma vez que os alunos tomaram consciência de determinados mecanismos linguísticos e discursivos que tiveram de ativar na redação do seu texto. (T)

A tomada de consciência conducente à mobilização de conhecimentos na produção final parece ser aqui determinante. Para tal, terá contribuído, como analisámos na formação, toda a dinâmica da SE que permite proporcionar ao aluno o tal apoio sistemático e sistematizado de que já falámos.

Sem o objetivo de aqui analisar textos de alunos, apresentamos somente o texto final do mesmo aluno cuja produção inicial já mostrámos:



O lobo e a tartaruga 5248

Numa bela tarde de verão, o lobo estava a preparar para uma competição de corrida, entre ele e a tartaruga.

Nódia da corrida, o lobo estava 30000 metros há frente da lanta tartaruga. O lobo queria dormir, e com estava há frente da tartaruga. O lobo enfiou-se a uma árvore e começou a risonar.

Quando acordou, ouvia o barulho vivo, vivo. O lobo correu e mais que pulamos

Wdu.

Dizer se vai ao longe!

Evidentemente que este texto ainda apresenta algum tipo de “erros”, mas o que parece de relevar, neste caso, atendendo ao género em estudo e às características do aluno, é o facto de ter conseguido produzir, efetivamente, uma fábula. O seu texto já não é um relato pessoal, mas uma história com animais atuantes em oposição, chegando a uma resolução com sentença moral explícita para os humanos.

A referência à adesão dos alunos aos trabalhos em sala de aula é, também, incontornável em qualquer apreciação que se faça da implementação de qualquer dispositivo didático e, a este nível, a oficina de formação a que nos reportamos não foi exceção. Sem incorrerem num puerocentrismo falacioso que, tantas vezes, tem levado a crer que a máxima didática deve ser “atender aos gostos e prioridades dos alunos”, é inevitável admitir que, no que ao ensino da escrita diz respeito, as maiores preocupações

são verbalizadas mais ou menos nestes termos: *Como fazer para motivar os alunos para a escrita? Como conseguir que os alunos escrevam melhor?*

Ora, toda a descrição anterior da SE procura propor um dispositivo sólido, fundamentado, testado e já com resultados fiáveis, flexível o suficiente para levar os alunos a aprender a escrever e a regular a sua escrita. Os textos finais são já um exemplo das aprendizagens construídas e da evolução patente – apesar de ainda estar a ser conduzida uma análise mais completa, no contexto investigativo.

Mas... o que dizer acerca da motivação demonstrada pelos alunos? A observação dos professores, de que a afirmação seguinte de uma professora do 3.º ciclo é exemplo, traz algumas pistas a este nível:

A consciência do erro cometido favoreceu a reformulação e a melhoria do texto final. (...) Todas estas atividades foram realizadas pelos alunos com abertura e interesse, o que não aconteceu com o texto inicial que foi escrito com pouco empenho e dedicação.

De acordo com a ficha de autoavaliação cedida aos alunos no final dos trabalhos, a maioria considerou terem sido benéficos, úteis e práticos todos os recursos disponibilizados, assim como as diferentes etapas seguidas na implementação da sequência. Considero terem sido bastante produtivas as aulas dedicadas à implementação desta sequência, pois os resultados parecem-me ter sido bastante satisfatórios, comparando as produções iniciais e as finais. (Da)

Cientes da importância de regular a adesão às atividades, isto é, a forma como os alunos se investiam e apostavam na melhoria dos seus textos, também foram criados alguns questionários adaptados aos contextos das diferentes turmas, analisados pelos próprios professores e que permitiram tirar conclusões que complementavam a observação presencial, percebendo, com mais profundidade, o que os alunos retiveram com mais acuidade, o que para eles foi mais importante, motivante... Por exemplo, diz-nos uma professora de 2.º ciclo: *“Todos os alunos da turma concordaram que esta unidade os ajudou a compreender melhor a estrutura de uma fábula. Sendo que dezassete (dos dezoito) alunos afirmaram sentir-se mais à vontade para escrever [um texto d]este género textual.”*

O investimento no processo de escrita e o facto de ser aqui tomada como prática social – pondo no centro do ensino um género de texto, prática comunicativa, histórica e cultural, forma de ação social – estarão decerto no âmago do sucesso desta experiência, também do ponto de vista da adesão motivacional dos alunos. Saberem que escrevem com um propósito e não só para serem avaliados, que contam com o apoio do professor e dos colegas para melhorar os seus textos e que é natural escrever, reescrevendo, revendo, modificando primeiras versões, contribui para ajudar o aluno a viver de forma mais autêntica e fiel o que é efetivamente a produção escrita. A motivação não é gerada num momento

prévio ao trabalho, mas acompanha o trabalho. Aliás, o próprio trabalho da SE tem demonstrado ser gerador de motivação pois que o aluno se vê e se sente a aprender, a “dominar o objeto”, a perceber a “linguagem escolar da escrita”.

Porém, quando, mesmo assim, o aluno não se mostra motivado, não *investe* nem se *investe* nos trabalhos escolares de escrita, o que falha? Como atuar? Constatamos que este fenómeno de franca e deliberada recusa e resistência à escrita acontece frequentemente em alunos com um percurso escolar marcado por insucessos, que pouco sentido reconhecem ao trabalho escolar, que não se identificam com as lógicas simbólicas e abstratas da escola, que não se sentem aí confortáveis. A escola – e a escrita, usada maioritariamente para prestar provas de conhecimentos – gera insegurança, desistência, repulsa. O texto que apresentamos de seguida, escrito por um aluno de 6.º ano que nunca reprovou – para dar cumprimento a uma solicitação do professor de Português (noutro contexto) – é já um forte indício de como alguém não se sente bem na escola:

Uma História inacreditável

O Afia-Borracha do 6.º Y estava a falar com o Canetóide, quando um cometa, vindo do sol, rebentou com a escola. Os alunos ficaram muito felizes por não estarem nas aulas. Além disso, por já não terem aulas no quarto período.

Passados dez minutos, o Afia-Borracha, exclamou:

-Finalmente! O meu sonho concretizou-se.

O Canetóide, ao ouvir aquilo, espantou-se, porque o Afia-Borracha era o mais esperto do 6.ºY.

De repente, apareceu uma grande nave espacial vinda da galáxia dos “Livros de Língua Portuguesa”, que era a pior das galáxias, pelo menos era o que dizia na máquina. Essa mesma nave deixou um pavilhão gigante por cima da escola demolida. Nós, entusiasmados, entrámos no pavilhão e lá dentro estava a pior coisa que podia estar... Professores, que não queriam lá estar e, por isso, mandámo-los embora e eles lá se orientaram.

Foram embora.

Os alunos viveram felizes e sem terem aulas para sempre.

Gabriel, 11 anos, 6.º ano

A adesão à lógica escolar e à escrita ou, pelo contrário, a resistência e, por vezes, a violência (de várias formas) com que o aluno (re)age na escola, ainda que influenciada por muitos fatores que não nos cabe aqui explicar, ancora-se sempre numa relação pessoal do próprio aluno com a escrita, com a escola e com o saber (Barré-De Miniac, 2008; Cardoso, 2009; Charlot, 2000) que se configura continuamente. Ao longo deste texto, descrevemos e defendemos um dispositivo a ativar pelo professor, cuja atuação tem hipóteses de vir a interferir positivamente nesta relação que o aluno tem com a escola e os saberes escolarizados. Por esta razão, sobretudo para potenciar estas hipóteses de reconfigurar a relação dos sujeitos com a escola e a escrita, consideramos importante atentar em todas as

manifestações que dizem respeito a esta relação pessoal que os seus alunos vão desenvolvendo com a produção escrita:

- O investimento feito na escrita;
- As opiniões e atitudes relacionadas com a escrita;
- As concepções sobre a escrita e a sua aprendizagem;
- Os modos de verbalização sobre a escrita.

Nesta linha, é natural começar a descobrir uma produção extraescolar livre fortemente investida, fértil e diversificada, por exemplo, que pode abrir caminho a um trabalho com géneros mais livres e pessoais, suscetíveis de deixarem emergir o Sujeito na sua identidade, por vezes camuflada. Esta expressão livre e mais ou menos espontânea encontra legitimidade no discurso dos Programas, por via da escrita em termos pessoais e criativos. Independentemente da maior ou menor frequência com que atividades assim enquadradas possam surgir, o que está aqui em causa não é tanto (de forma redutora) “deixar os alunos entregues às suas escritas”, “deixá-los escrever o que/sobre o que quiserem”, mas construir um tal clima de confiança e de segurança que autorize, na escola, a escrita autêntica, a escrita em que os alunos escrevem como pessoas que reconhecem nesses textos algum sentido e não só como alunos. Neste contexto, os alunos escrevem, investem trabalho, investem tempo, investem-se inteiros. Percebem que a escola tem muito para lhes dar. Percebem que aquilo que o professor sabe e toda a sua experiência de escrita é fundamental para cada um evoluir na descoberta, na maturação dos seus próprios escritos. E, neste contexto ainda, as oficinas de escrita sobrevivem, os textos são lidos, relidos e reescritos... lidos por outros, comentados, postos de parte, retomados. E a vivência do processo gera e alimenta a tal relação positiva e favorável com a escrita que leva o aluno a estar interiormente motivado. E é essa motivação que faz ultrapassar os aparentes desleixos, os abandonos temporários; é nessa relação com o escrito que se reconstrói e reabilita que talvez esteja a chave do sucesso deste processo de ensino-aprendizagem, como já tem sido demonstrado nalgumas experiências de trabalho com a escrita, fortemente ligada às pessoas que são os alunos – de que destacamos uma oficina para a escrita de ficção, realizada em Ovar, pela professora Rosa Oliveira, e que já deu origem à obra *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante* (Oliveira, 2011).

Obviamente que todo este processo se desenrola num equilíbrio difícil de gerar e de gerir entre uma vertente mais cognitiva, epistémica, dos saberes, e uma vertente mais afetiva, mais identitária. No esquema que se segue, acentuamos, no fundo, as três dimensões da escrita que consideramos deverem estar presentes no ensino desta competência – a dimensão social, processual/cognitiva e pessoal da escrita; algumas mais acentuadamente ligadas a dispositivos mais controlados pelo professor, mais caracterizados

por uma sistematização e construção objetiva de saberes; outros aparentemente mais livres, com a primordial função de proporcionar a oportunidade de os alunos vivenciarem a escrita como modo de construção identitária (para refletir, deixar uma marca, para se expressar) – como vai acontecendo com alguns nas suas vidas extraescolares.

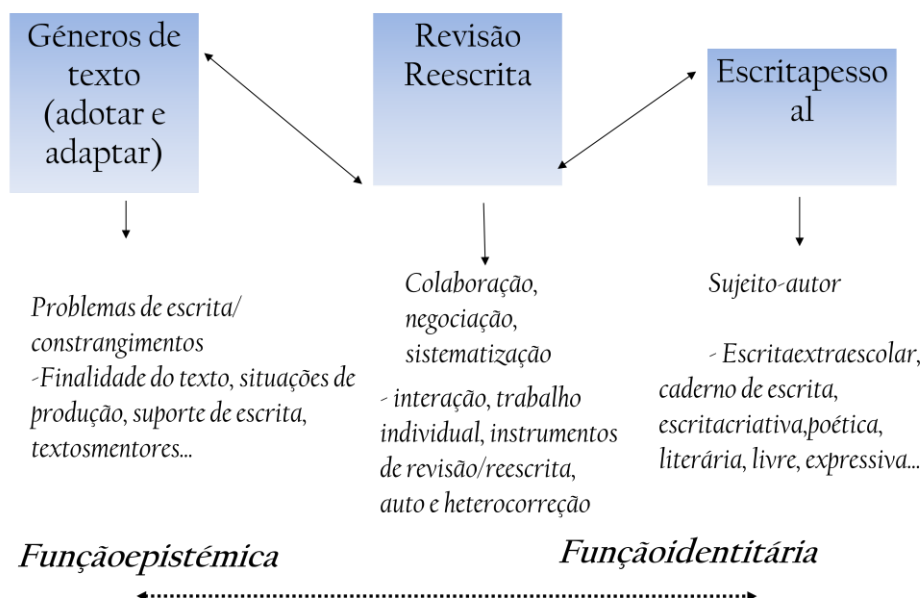


Figura 2

A escrita, por estar duplamente associada quer à *episteme* – construção de conhecimento - quer ao desenvolvimento identitário, pode justamente ser a via para este equilíbrio, tantas vezes difícil para alguns alunos – e também para os professores. No fundo, talvez seja o acreditar (do professor) neste poder da escrita que vai contribuir para um clima que propicie, nas aulas, uma experiência com a língua e com a escrita que deixe cada um mudado e motivado – isto é, a atribuir (mais) valor e sentido à atividade de escrita, naquilo que lhe proporciona de emoção, comunicação, satisfação por objetivos atingidos. No fundo, uma tal motivação que não seja somente um interesse pontual ou um entusiasmo fugaz, mas que seja alimentada por uma disposição para aprender, para se superar, percebendo o que já conseguiu e o que ainda tem a percorrer, ganhando capacidade para gerir o processo com o que este implica de dificuldades. Se pensarmos na etimologia da palavra “motivação” (substantivo *motus* – ‘movimento’, *movere* – “mover, pôr em movimento”), entenderemos que, no fundo, está em causa contribuir para que os alunos queiram não só *investir*, mas também *investir-se*. Dependendo tanto a escrita da atitude pessoal de quem escreve (e não só do domínio de saberes linguísticos), é urgente inscrever, nas (pre)ocupações didáticas inerentes ao desenvolvimento da competência de produção escrita, o *desenvolvimento* de

uma relação com a escrita propícia a um maior *envolvimento*, implicação – no fundo, a um *movimento/mobilização* do sujeito para a (*satisf*)ação... pela escrita.

Considerações finais

O dispositivo didático que descrevemos – destacando o seu forte pendor formativo - assenta, essencialmente, na promoção e acompanhamento da atividade processual de escrita, implicando etapas e tarefas orientadoras da planificação, textualização e reescrita/revisão. O objetivo principal é o de escrever para aprender a escrever um texto identificado com certo género textual, inscrito numa situação de comunicação, dirigido a destinatários autênticos (sempre que possível). O princípio de atuação didáctica é o de programar um trabalho sobre a escrita regulado pela avaliação – i) de uma produção inicial, suscetível de fornecer dados sobre as competências que os alunos já dominam na escrita desse género bem como sobre as dificuldades que manifestam; ii) das produções intermédias e do progresso dos alunos ao longo de diversos módulos didáticos, concebidos para trabalhar as especificidades do género de texto em causa, principalmente nos aspetos em que os alunos revelaram insuficiências, problemas ou desconhecimentos; iii) da produção final, plasmando-se em aspetos versados nos módulos programados.

A conceção e a experimentação de sequências têm demonstrado – já nesta fase - a validade desta modelização do ensino da escrita, congruente com a complexidade do ato de escrever, e sustentada em *ações da prática* -nos *efeitos observados nos textos dos próprios alunos*, na *motivação* crescente dos alunos e, conseqüentemente, nos *professores*. Não será de mais acentuar igualmente a flexibilidade do dispositivo face às imprevisibilidades e inconstâncias que caracterizam os próprios processos de ensinar e de aprender, nos mais diversos estilos de aprendizagem – ativando conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente as suas experiências com os textos lidos e escritos (a que estão ligados mais ou menos afetivamente); imergindo-os em desafios concretos de comunicação e de ação através da língua escrita, confrontando-os com exemplos e modelos e desencadeando uma postura observadora e analítica do concreto; orientando na capacidade de reorganização do concreto em “modelos abstratos”, sentindo a necessidade de domínio de metalinguagem para refletir e agir em subseqüentes situações de escrita.

Afinal, esta modelização didática resulta de uma tentativa de (re)criar um dispositivo suficientemente fundamentado e, por isso, maleável, suscetível de conciliar as dimensões que nos parecem importantes quando se planifica o ensino da escrita: dimensão processual, pessoal e social da produção escrita. Assim, a SE está ancorada, conceptualmente, a um paradigma de ensino da escrita que não negligencia o trabalho oficial e sistemático que esta competência complexa requer e que se deixa pautar e avaliar pela relação que os

sujeitos (re)construem com a escrita, sem descurar, portanto, a adesão identitária à atividade escritural, condição para uma *episteme* mais sólida.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4e ed.). Paris: Nathan.
- Amor, E. (2004). *LITTERA - escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociólogo na ciência da linguagem* (4ª ed ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M. M. (1979). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Minuit.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Diptyque 12. Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, 3(3), 149-159.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Canário, R. (2004). O trabalho na escola: entre o prazer e o enfado. *Palavras*, 25, 17-24.
- Cardoso, I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique en écriture: selon quels principes théoriques? *Enjeux – Revue de formation continuée et de Didactique du Français*, 77, 83-114.
- Cerqueira, A., & Martins, B. (2012). (Trans)formar práticas de ensino da escrita: autorreflexão e erro. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontations croisés : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES. Réflexion sur la pratique*, 2(1).
- Coutinho, A. (2012). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, A., Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2012). Géneros de texto e ensino da escrita. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 35-55). Colorado and Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- De Pietro, J.-F., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modele didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux – Revue de formation continuée et de Didactique du Français*, 39/40, 100-129.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome: De Boeck.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2008). Como ensinar os alunos a escrever? Do que o professor de português já faz ao que pode vir a fazer? In I. Cardoso, E. Martins & Z. Paiva (Eds.), *Actas do Colóquio "Da Investigação à Prática: Interações e Debates"*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2006). Écrire ensemble pour mieux réécrire. *Caracteres*, 24.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2005). Inovar no ensino da escrita. Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua. *Palavras*, 28, 49-61.
- Graça, L. M. d. A. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Hayes, J. R. (2008). A Framework for Studying Writing Development. Comunicação oral. Santa Barbara: Writing Research Across Borders, 22-24 February 2008.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Eds.), *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg, e Steinberg, E. (Ed.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & Macgill, A. (2008). *Writing, Technology and Teens*. Pew Internet & American Life Project. Retirado, de http://www.pewinternet.org/PPF/r/247/report_display.asp (consultado em 26 de Novembro de 2008).
- Machado, A. R., & Cristovão, V. L. L. (2006). A construção de modelos diáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 547-573.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (3.^a ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Designing Literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (Eds.), *Continuing discourse on Language. A functional perspective* (Vol. 1). London: Equinox Publishing.
- Martins, B., Gomes, M. d. F., & Balseiro, R. M. (2009). Da Planificação à Textualização do Texto de Reflexão: Que percurso fazem os alunos do 12.º Ano? In A. I. Andrade & Â. Espinha (Eds.), *Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção? Livro de resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Porto: Cordão de Leitura.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Penloup, M.-C. (Ed.). (2008). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris: INRP.

- Pereira, L. A. (aceite). Elaborar sequências de trabalho didático para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? In A. C. Santos (Ed.), *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares - Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Faro: Universidade do Algarve.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2004). Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 319-333). Paris: L'Harmattan.
- Pereira, L. A. (2000a). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. A. (2000b). Sequência didáctica. In Lamas, Estela Pinto Ribeiro (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439-440). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research* (pp. 58-70). Oxford, UK: Routledge.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- 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. A., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. A., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 87-123.
- Pereira, L. A., & Graça, L. (2005). Interação e mediação didáctica de géneros discursivos no ensino da escrita. In *Actas do III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem. Congresso Internacional Linguagem e Interação*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Editado em CD-ROM).
- Pereira, S. C. F. (2007). *Efeitos da sequência didáctica em textos escritos no 1º Ciclo do Ensino Básico – O Relato. Dissertação de Mestrado*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Reis, C., (coord.), Ana Paula Dias, Assunção Themudo Caldeira Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Reuter, Yves, & Colloque Théodile-Crel. (1998). *Les interactions lecture-écriture actes du Colloque* (2e ed.). Bern: Peter Lang.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité* (2ème ed.). Paris: PUF.
- Schneuwly, B., & Wirthner, M. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Simões, A., Cerqueira, A., Correia, T., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Colaborar para escrever. In L. M. d. Silva & M. Clemente (Eds.), *Línguas e Educação: materiais das oficinas de formação*. Aveiro: LALE/CIDTFF - Universidade de Aveiro.
- Vieira, A. J. (2007). *Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de sequência didáctica para a compreensão e produção escrita do género textual fábula*. Mestrado, Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

Wirthner, M. (2006). *La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Université, FAPSE; Neuchâtel: IRDP, Genève.