

Joaquim Dolz
Roxane Gagnon
Fabrício Decândio

PRODUÇÃO
ESCRITA E
DIFERENÇAS
DE APRENDIZAGEM E CULTURAS
ZAGEM

MERCADO[®]
LETRAS

CAPÍTULO I ENSINAR A PRODUÇÃO ESCRITA

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação, com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O *saber escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do *ôxito escolar* de todos os alunos; sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Neste livro, o termo *produção textual* nos serve para atuar, de modo amplo, as situações de interação e as operações que intervêm na atividade da escrita. A didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos. Ela também exige que levemos em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão

em jogo. Portanto, a escrita é considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

Logo de início, queremos destacar a influência da diversidade textual como variável-chave da escrita

1. Comunicação, expressão e conhecimento

Forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social, a escrita possibilita diferentes trocas entre os indivíduos. Em função das situações de comunicação, do objetivo e dos papéis que os participantes assumem, a escrita pode tomar diferentes orientações (Bronckart 1996). Portanto, convém falar de práticas de escrita no plural (Baré de Menezes 1996). De fato, os alunos têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto etc. Essas diversas práticas textuais (leitura, escrita, comunicação oral e suas interações) estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas: Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas. Nesse quadro, as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo.

Cada família de textos envolve questões de ordem social e de aprendizagem particulares que devem ser consideradas no contexto escolar. Em relação às questões de ordem social encontra-se principalmente a utilidade do texto que os alunos produzem. Por exemplo, redigir um convite servirá para anunciar uma festa e para solicitar a presença dos convidados. As questões de aprendizagem são mais difíceis de detectar, pois, necessariamente, entram em várias lógicas: na da progressão a ser estabelecida em função dos planos de estudos, e, sobretudo, na lógica da análise das

capacidades iniciais dos aprendizes (Bronckart e Dolz 2002; Dolz, Noveraz e Schneuwly 2001) e à avaliação formativa (Groupe Eva 1991; Mas, Garcia-Deban, Romian, Seguy, Tauveron e Turco 1991). Em relação aos alunos, quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades de escrita, quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais? A resposta a essas questões permite que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem ser abordadas e nos problemas de escrita a serem solucionados. Cabe a essa avaliação, podemos determinar quais as atividades escolares e as seqüências de ensino que deverão ser realizadas.

Portanto, a análise das capacidades linguageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições para se adaptar o ensino a suas necessidades. A análise acrescenta a análise das dimensões da escrita e dos componentes do texto a serem produzidos. A partir disso construímos dois indicadores para detectar as possíveis dificuldades dos aprendizes.

Instrumento de importância central na construção do pensamento (Fayol 1991), a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Essas atividades metalinguísticas (Jaffré 1998; David 2007) regulam os processos próprios da escrita e visam a seu controle consciente e à aprendizagem da revisão. É por meio delas que a articulação entre estruturação e expressão pode ser feita.

Forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso (Chartrand 2005). Além disso, na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser salientados. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos linguageiros. Essas atividades contribuem para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referências culturais comuns, comparatizados, sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

2. *transversalidade da escrita*

A língua, oral ou escrita, atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos. O português, enquanto língua de instrução ou de escolarização é fundamental para todas as atividades escolares. Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro. Todas elas precisam da produção escrita; interagindo-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita - descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir com eles. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas, trabalho esse que merece ser explicitamente integrado.

No contexto escolar, a língua serve, ao mesmo tempo, para o acolhimento dos alunos e para a socialização das aprendi-

zagens. Nesse contexto sociolinguístico, marcado pelos contatos frequentes com outras línguas (as indígenas e as da migração), a aprendizagem da escrita pode ser posta a serviço do estabelecimento de correlações entre elas. Pelas aprendizagens plurilingües, coordenando-se adequadamente a apropriação das diferentes línguas, podemos tirar proveito das contribuições dos alunos.

3. *Uma aprendizagem precoce para sempre inacabada*

A entrada na cultura da escrita é, geralmente, muito precoce. Mesmo que o desenvolvimento da expressão oral como um grande impulso nasce da infância, as primeiras fases da apropriação da fala não se constituem como objeto de um ensino explícito. Em contrapartida, a aquisição da escrita exige uma análise linguística e um trabalho sistemático. É também na escola que os jovens são confrontados a uma grande variedade de situações de produção orais e escritas, de atividades de leitura para escrever e de escrita para consolidar a leitura. As crianças jamais esperam o ensino sistemático da escrita para falar da língua. De fato, elas fazem comentários, justificam algumas das opções gráficas escolhidas durante suas primeiras tentativas de escrita e interpretam os textos encontrados, propondo hipóteses para eles. Na escrita de comentários metalinguageiros dos aprendizes, podemos bem compreender a amplitude dos problemas que enfrentam. Assim, durante toda a escolaridade, o esforço será longo e difícil.

Para analisar, cuidadosamente, as dificuldades de aprendizagem ligadas à produção escrita, é indispensável identificar seus diversos componentes (Garcia-Debanc 1990; Blumard 1992; Jolibert 1988; Plane 1994; Reuter 1996): os componentes pragmáticos e textuais (Bronckart, 1996), e os componentes alfabéticos, particularmente a segmentação fonológica e a correspondência fonográfica, que permite o

domínio progressivo do sistema ortográfico (Catach, 1995; Jaffré 1992, 1995; David 2006; Fayol 2006).

A escolha do texto como unidade de base para o ensino da escrita merece ser aqui comentado. A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação. A produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que, como veremos, não se encontram do mesmo modo em todos os textos.

Portanto, compreende-se que o ensino da produção textual não é uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão. Os produtos dessa atividade, os textos, apresentam características diversas, que podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântico e morfosintático. Esses pontos de vista serão explicitados e exemplificados mais adiante. Insistimos ainda no seguinte ponto: não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento.

Quatro hipóteses guiam nosso trabalho:

- A primeira situa a aprendizagem da escrita no quadro da produção de textos diferentes. Isso implica que, desde o início do ensino da escrita, consideremos o texto, e não a palavra ou a frase, como unidade de trabalho e que também levemos em conta a diversidade de situações de comunicação.
- A segunda organiza essa aprendizagem em função de textos particulares. Isso exige do professor um bom conhecimento sobre os textos a serem produzi-

dos e sobre os diferentes componentes que os caracterizam.

- A terceira, conseqüentemente, considera os problemas de escrita no quadro dos textos particulares a serem produzidos. O desafio aqui é o de antecipar, em função da análise *a priori* dos componentes dos diferentes textos, os principais obstáculos e dificuldades a serem ultrapassados pelos alunos nos diferentes níveis da escolaridade.

- A quarta hipótese considera o texto e suas especificidades como o lugar para auxiliarmos os alunos em dificuldade a ultrapassar seus problemas de escrita. Isso implica que o professor desenvolva uma análise didática dos erros que aparecem em seus textos, a fim de encontrar meios e atividades adaptadas para superá-los.

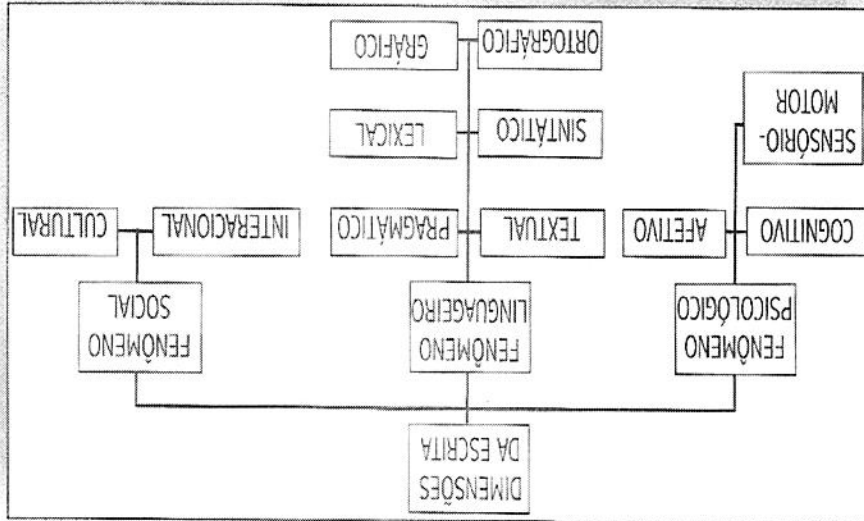
Comecemos então pela abordagem do objeto de aprendizagem e de seus componentes, sem esquecer os aspectos processuais da produção textual. Em seguida, abordaremos o estatuto do erro, dos problemas e das dificuldades de aprendizagem característicos da escrita em geral e da produção textual em particular.

4. Os componentes da escrita e do texto a escrever

Simard (1992) fez uma síntese dos componentes fundamentais que entram em jogo no saber-escrever, que retomamos na figura a seguir.

De acordo com Simard (*id. ibid*), a atenção dada aos componentes linguageiros é prioritária; entretanto, em uma visão global de ensino, as dimensões psicológicas e sociais não podem ser negligenciadas.

FIGURA 1: AS DIMENSÕES DA ESCRITA



Do ponto de vista psicológico, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. A escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos. Os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo

sobre a atividade de escrita desempenham um papel na busca de informações e na compreensão dessas informações. Selecionar as informações, hierarquizá-las, indicar as relações a serem estabelecidas entre elas e inferir elementos não explícitos são capacidades cognitivas que a atividade de escrita exige. Nesses processos, pode acontecer de as representações e os conhecimentos do aluno entrarem em conflito com os saberes relacionados ao tema a ser desenvolvido, aos saberes exigidos e instituídos pela escola. A restrição das informações no momento da escrita implica memorizar e integrar novos elementos, construir sentido e generalizar. A imaginação e a invenção juntam-se às capacidades cognitivas necessárias à produção textual. Além do sistema cognitivo, o processo de escrita mobiliza o sistema afetivo. Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela. Um certo número de bloqueios dos aprendizes relaciona-se à imagem de si que é transmitida pela escrita. Ele pode tornar-se um modo de expressão de si e de liberação do eu, os aspectos motivacionais são, às vezes, uma fonte de embaraço para os escritores iniciantes e pouco experientes.

É o gesto gráfico que solicita o sistema sensorio-motor em diversos níveis: a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página. Embora esses aspectos sejam automatizados para o escritor expert, eles têm muita importância nas primeiras etapas de descoberta do sistema gráfico. Os variados suportes, as ferramentas de escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho, o trabalho sobre a representação dos itinerários gráficos são aspectos a serem considerados nas primeiras aprendizagens gráficas. O domínio da técnica de escrita é facilitado pela observação e pela realização de gestos elementares que contribuem para fixar, pouco a pouco, as regularidades da escrita.

Enquanto *fenômeno social*, o estatuto do escrito varia conforme as esferas da vida pública. Do *ponto de vista interacional*, os tipos de discurso (publicitário, jornalístico, político, científico, religioso, escolar etc.) são marcados pelas instituições em que se realizam. Assim, o *lugar social* em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte. Além disso, o *lugar social* permite compreender as normas e os valores associados ao texto e constitutivos das diversas comunidades discursivas (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier 1985; Bronckart 1996). Enfim, a noção de *lugar social* nos leva a considerar os parâmetros das situações de interação que servem para analisar a produção textual. Entre esses parâmetros, vale destacar os seguintes:

- o enunciador (Qual é o papel social a adotar para escrever?)
- o objetivo comunicativo a atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produz? Quais são as expectativas?)
- o destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?)
- o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?)

As práticas, as convenções e as normas de escrita evoluem com o tempo e mudam de uma instituição para outra. Mas, apesar desse caráter dinâmico e evolutivo, a produção escrita exige conhecimentos e habilidades de adaptação às situações de comunicação.

Do *ponto de vista cultural*, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e também lhes dá a possibilidade de intervir na construção dessa cultura (Reuter, 1996). De fato, a escrita leva à descoberta de obras do patrimônio literário e artístico e a experiências culturais

em geral (Faladeau e Simard 2007). As formas de relação com a escrita dos aprendizes são estruturadas pelas representações e pelas referências culturais que eles têm (Barré-deMuniac 2000).

Enquanto fenômeno linguageiro, a escrita pode ser considerada do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico.

Analisada como um fenômeno *pragmático e enunciativo*, ela implica uma adaptação às restrições e às questões envolvidas nas situações de produção, tanto no nível de suas condições materiais, quanto no nível dos parâmetros das interações sociais de interação apresentadas acima. O contexto engloba tudo o que pode condicionar a escrita, mas os parâmetros que acabamos de mencionar influenciam a escolha dos grandes *tipos de discurso*. Tais como analisados por Bronckart *et al.* (1985), Bronckart (1997) esses grandes tipos são a *narração*, o *discurso teórico*, o *discurso em situação/ discurso interativo* e o *relato conversacional/relato interativo*. Essas quatro modalidades de funcionamento discursivo caracterizam-se por apresentarem uma ancoragem enunciativa diferenciada por regularidades linguísticas particulares ao nível da textualidade. Por exemplo, em português, encontramos:

- a) o *par* imperfeito-preterito perfeito e a 3ª pessoa do singular na *narração* ("Era uma vez, uma criança... Um dia ele decidiu que...");
- b) o presente do indicativo, o pronome impessoal "se", organizadores argumentativos no *discurso teórico*. ("Explicasse, geralmente, o fenômeno dessa maneira... No entanto, pode-se também ver isso como...");
- c) o presente do indicativo, os dêiticos temporais e de lugar, os pronomes dêiticos de primeira e segunda pessoa no discurso em situação/discurso interativo ("Agora, eu sou um estudante novato." "Realizaremos uma grande conferência na próxima semana." "Nós ficaremos aqui." "Você poderia me passar às anotações do curso?")