

- d) O par imperfeito-perfeito e os délticos temporais no *relato conversacional/ relato interativo* ("Eu estava em Paris na semana passada, mas, devido a um problema com meu carro, não pude te visitar.")

A noção de *tipo de discurso* distingue-se da noção de *gênero de textos*. Os *gêneros de textos*, que abordamos mais detalhadamente no capítulo III, remetem às condições de produção do discurso e às tipificações que caracterizam um conjunto potencialmente ilimitado de atividades de linguagem que ocorrem em uma coluvidade, em uma determinada época. Os *tipos de discurso* "designam um número finito, estável, recorrente e claramente identificável de modalidades de textualização que contribuem para a organização das *infra-estruturas*" (Felicitas 2001, p. 1).

Para o escritor, a possibilidade que tem antes mesmo de escrever, de representar para si mesmo *um modelo do produto* final que ele busca produzir, constitui-se como uma ajuda. Essa representação preliminar ajuda-o a construir uma *postura enunciativa*, dado que ela o leva a adotar um papel mais definido (o que quero representar escrevendo o texto?). Por exemplo, para redigir um discurso de defesa, adota-se o papel de advogado. A postura enunciativa manifesta-se no texto por marcas linguísticas de responsabilização enunciativa (por *délticos* ou *pronomes pessoais* – eu, tu, de meu ponto de vista etc. –, por *modalizações* – indubitavelmente, certamente, é possível que etc. – e por outras marcas *apreciativas* ou *deônticas* etc.) que indicam a atitude adotada pelo sujeito falante.

5. As operações referentes à produção textual

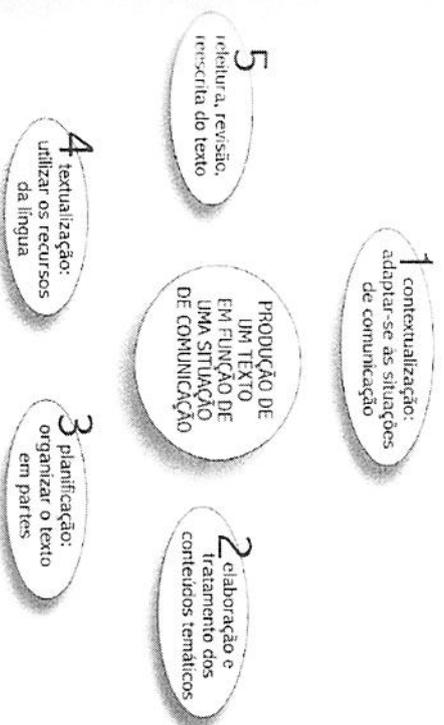
Nesta seção apresentamos as grandes operações que são centrais na produção textual, concentrando-nos nas cinco mais importantes. Cada uma delas se refere a uma *situação de comunicação* que guia a *escolha de uma base de orientação* para a produção de um *gênero textual de referência* (um conto, uma fábula, uma receita de cozininha etc.). No

contexto escolar, a situação de comunicação pode corresponder à consigna.

A primeira operação, a *contextualização*, consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma *unidade coerente*, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade.

A segunda operação compreende o *desenvolvimento dos conteúdos temáticos* em função do gênero. Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes. A escolha das informações exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações é fruto da progressão temática.

FIGURA 2: AS OPERAÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL



Em relação às duas operações expostas nos dois parágrafos anteriores, assim como Charolles, citado por Chartrand (2001), consideramos que, no mínimo, quanto regras devem ser respeitadas para assegurar a coerência e a progressão do texto:

- a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o *leitor-modelo* inscrito no texto);
- a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;
- a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- a ausência de contradições internas.

A terceira operação de produção textual é a *Planificação* em partes, pois um texto é uma sequência que apresenta uma organização (Schneuwly e Dolz 1987). Os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular. As partes são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas. Há diferentes formas de planificação de acordo com os textos. Um conto, por exemplo, apresenta uma organização interna diferente da organização de uma carta de pedido ou de um editorial de jornal a respeito de um assunto polêmico.

Marcas linguísticas são utilizadas na *textualização*, que é a quarta operação, o processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto (Fayol e Schneuwly 1987). *Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais* são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a *segmentação* e a *conexão* entre as partes. Além da conexão e da segmentação, é importante ressaltar a importância da *coesão nominal e verbal* do texto. A coesão implica o conjunto de meios linguísticos que asseguram as relações entre as frases; o que, no nível da forma, assegura, ao mesmo tempo, a progressão do texto e a visão desse texto como um todo. Ela se dá por meio de um conjunto de marcadores coesivos, dentre os quais são fundamentais os pronomes e os tempos verbais:

No nível nominal, a coesão é assegurada pelos mecanismos de retomada anafórica. Uma anáfora é uma unidade linguística que precisa referir-se a uma outra unidade do texto (concedente ou interpretante) para ter sentido. ("Encontrei Nicolas e Carla no Cairo"). Eles me contaram sua história de amor. Os dois estavam muito felizes com seu projeto de casamento. Um... o outro...". Há aí um fenômeno de co-referência total ou parcial entre *Nicolas* e *Carla* e os anafóricos (*eles*, *os dois*, *um* e *o outro*). No nível da *coesão verbal*, o conjunto dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo. Um exemplo disso é a concessão e a alternância do imperfeito e do pretérito perfeito com um conto, a qual faz avançar o texto simultaneamente: o imperfeito alimenta o fundo da história contada, o pretérito perfeito faz progredir os eventos. O processo de linearização do texto é assegurado pelo emprego do conjunto das unidades linguísticas e das fórmulas expressivas características do texto.

Por fim, quer se trate da *releitura*, da *revisão*, da *reescrita* *de textos* durante a produção ou após um esboço (Fabre-Jola 2002), a quinta operação implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. A fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.

6. Elementos transversais à produção escrita

As operações que acabamos de apresentar, é preciso ainda acrescentar as operações de lexicalização e de sintagmatização, assim como os componentes ortográficos e gráficos.

A operação de sintagmatização refere-se à sintaxe, ou seja, à construção e às relações entre os componentes da

frase. Ao mesmo, as dificuldades limitam-se à ordem das palavras e às relações entre as palavras, particularmente, na construção de frases complexas. Mas, muitas vezes, as dificuldades não morfológicas, cruzando-se então elementos morfológicos irregulares (a escolha de uma preposição inadequada, um problema de conjugação verbal etc.) e relações sintáticas (Clerc, Kavanagh, Lépine e Roy 2001). A consciência da sintaxe facilita a produção do texto, permitindo um cálculo da eficácia da frase produzida. Se a detecção de uma construção agramatical é, em princípio, relativamente fácil para o locutor, é mais difícil para ele fazer um julgamento em função da norma e do bom uso, quando as zonas de incerteza são numerosas. Uma frase como: "Os vulcões eu olhei é perigoso" é uma frase agramatical, sobretudo na escrita, quando descontextualizada. Entretanto, uma frase como "Sai daqui!" não pode ser considerada como agramatical, mas pode ler uma formulação mais aceitável: "Por favor, saia daqui!".

↘ A lexicalização refere-se ao *vocabulário* e à criação de *novas palavras a partir de palavras de base*, também fontes de erro. Frequentemente, os aprendizes intervem ou criam novas palavras, baseando-se nas regularidades da língua. As palavras escolhidas são muitas vezes inadequadas, imprecisas, até mesmo incompatíveis com o sentido que eles querem transmitir, com a situação de comunicação, com o contexto linguístico em que se coloca a palavra ou com o gênero textual.

O sistema de escrita do português é um sistema alfabético que utiliza 26 letras, quatro tipos de sinais de acento (agudo, grave, til e circunflexo) e sinais auxiliares como a cedilha e o hífen. Essa base parece simples, mas o sistema ortográfico é complexo. Podemos falar de um *plurisistema* para assinalar a coexistência de três subistemas: um subistema *fonográfico* (os *fonogramas* ou as letras que sinalizam os sons distintivos do português); um subistema *morfográfico* (que reúne as informações gramaticais como, por exemplo, a escrita do plural, que nem sempre tem sua contapartida oral); um subistema *logográfico* (esse terceiro subistema permite distinguir visualmente os termos homó-

fonos [aprender e acender]), mas ele compreende também as nuances etimológicas (por exemplo, a manutenção do *h* inicial). As correspondências fonográficas têm a particularidade de traduzir um mesmo fonema (por exemplo, /s/) por vários grafemas ou fonogramas: ç, s, ss, xc. Chamamos de *dígrafo* um fonema transcrito por dois grafemas. O inverso é possível: a um determinado grafema podem corresponder vários fonemas. Pronunciamos o grafema de diversas maneiras, de acordo com os contextos (o *c* que é /k/ na palavra "casa" ou /s/ na palavra "acima"). Desde as primeiras tentativas de escrita emergente, o aluno se vê confrontado ao sistema ortográfico (Dunand et al. 2004). Nesse momento, as hipóteses sobre o código e os comentários meta-gráficos nos ajudam a situar as aprendizagens dos jovens aprendizes (Ferreiro, 2000; Jaffré, 1999) e nos esclarecem um pouco mais sobre a questão do desenvolvimento de suas capacidades (Saada-Robert e Wolzenrath 2002).

Para muitos alunos, a aprendizagem da ortografia é um ponto de dificuldade. Simard (1992) assinala o fato de que, na população, geralmente se confunde norma ortográfica e aprendizagem do saber-escrever, constituindo uma das dimensões da escrita que se encontra hipertrofiada. O autor acrescenta ainda que essa supervalorização da ortografia leva a "uma grave desqualificação social" (Simard, 1992, p.281) dos indivíduos que cometem erros na escrita. As questões aí envolvidas são muito importantes. Aliás, inúmeros trabalhos de pesquisa enfocam o ensino e a aprendizagem da ortografia (ver particularmente, Allal, Iktrix-Köhler, Rieben, Rouiller-Barbet, Saada-Robert e Wegmann 2001; Bissaud, 2007).

Por fim, em relação aos aspectos estruturalmente gráficos, a configuração geral do texto escrito, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos no texto também desempenham um papel facilitador para o receptor do texto.

Depois de termos definido esses componentes, vamos retomá-los ao longo do livro, para apreendermos as dificuldades dos aprendizes e para expormos o procedimento que propomos para analisar seus erros.

CAPÍTULO V OS DISPOSITIVOS DE ENSINO

1. A revisão do texto e sua reescrita

Como dissemos anteriormente, a grade com os conteúdos é elaborada na perspectiva de realizar a avaliação didática dos erros encontrados nas produções dos aprendizes. Trata-se então de ver se o erro é sistemático, ou se existe contradição entre duas produções do aluno, o que mostra as possibilidades para delimitarmos os eixos de trabalho complementares, levando-se em conta os objetivos de aprendizagem. Essa operação constitui o que chamamos de fase de preparação, que visa à volta do aluno ao texto (Fabre-Cols 2002). Ela pode ser considerada como uma avaliação formativa situada antes do ensino. O professor encontra os meios para conhecer mais profundamente as capacidades e as deficiências do aprendiz para guiar seu ensino de uma forma melhor. O aluno também se encontra aí implicado. Por exemplo, na escrita de um gênero ainda desconhecido, como a redação de uma carta argumentativa destinada à seção "carta do leitor", de um jornal local, os alunos podem ser incentivados a apreciar seu próprio texto ou o de um colega. Os diferentes pontos de vista podem ser objeto de um debate coletivo e as questões do professor devem se orientar para os

componentes do texto que apresentam problemas. Essa volta ao texto, que visa a delimitar os conhecimentos adquiridos, assim como as dificuldades dos aprendizes em uma primeira produção, pode ser feita com diferentes tipos de dispositivos:

- com a *leitura coletiva* da produção escrita e a *discussão em grupo* sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades;
- com a *releitura* e a *revisão em subgrupos* a partir das questões do professor;
- com a *revisão* e a *releitura* com a ajuda de um texto do mesmo gênero como *modelo de referência*, um auxiliar da memória, que traga a lembrança das principais dimensões que devem ser levadas em conta durante a revisão e a releitura;
- com *procedimentos de autocorreção*;
- com a *revisão cruzada* entre pares ou em um trabalho de colaboração (como em grupos de escrita).

Esse tipo de trabalho, que não exige instrumentos sofisticados, é fundamental para o professor tomar decisões referentes à diferenciação. De um lado, ele verifica as possibilidades de os aprendizes tratarem os componentes que lhes trazem problema, a fim de estabelecer as necessidades do grupo. Por outro, ele pode identificar as necessidades particulares dos alunos em dificuldade.

A volta ao texto pode também ser realizada durante as fases da escrita. Os procedimentos de observação e de acompanhamento do professor, nesse nível, são múltiplos. O aluno pode então tomar notas ou redigir constatações. O trabalho com os rascunhos sucessivos nos parece de grande importância e de intenso interesse. "Escrever é reescrever", dizia Roland Barthes; assim, o ensino da escrita exige que se leve em conta as produções escritas intermediárias, sendo que a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos particulares são os dois principais procedimentos de auto-avaliação.

2. As atividades escolares: dispositivos e seqüências didáticas

Trabalhar a produção textual exige que, sistematicamente, se leve em conta as situações de comunicação; daí a necessidade de aprendermos o texto como unidade. No entanto, nem todas as atividades escolares para melhorar a escrita implicam o texto em sua totalidade. Para ajudar o aluno a ultrapassar um bloqueio, é sempre necessário trabalhar de modo integrado, embora às vezes, uma atividade excola pontual separada possa ajudá-lo a tomar consciência da dificuldade e a encontrar os mecanismos para ultrapassar os obstáculos. Distinguímos também três tipos de atividades escolares referentes à escrita e à produção textual:

- a) as tarefas de produção de um texto implicam uma situação de comunicação claramente definida. Essas atividades, a partir de situações de comunicação autênticas ou simuladas, exigem que consideremos o conjunto dos componentes do texto;
- b) as tarefas de escrita ou de revisão de um texto com o objetivo de resolver um problema (transformar um texto em função de um objetivo, corrigir um texto em função de um problema observado etc.) podem focalizar um ou vários componentes do texto;
- c) as tarefas que isolam um problema de escrita e propõem exercícios de descoberta, de sistematização, de consolidação ou de automatização de um aspecto pontual do texto. Por exemplo, os exercícios para aplicar uma regra ortográfica, para utilizar organizadores textuais diversificados ou para completar as lacunas de um texto em que os verbos não estejam conjugados.

As atividades escolares voltadas para a expressão escrita inserem-se em dispositivos variados (Lamailloux, Arnaud e Jeannard 1993). Para os exercícios centrados em um problema de escrita, adotamos seis tipos de dispositivos:

- **Textos lacunares:** o suporte para esse dispositivo é um texto com espaços em branco, centrado em um problema de escrita ou em uma categoria de erros. A tarefa consiste em reencontrar as palavras que faltam e em completar o texto. Uma lista de pistas potenciais dadas pelo professor pode auxiliar a ultrapassar a dificuldade.
- **Questões de múltipla escolha:** Questões com várias sugestões de resposta, havendo só uma que é, em princípio, justa.
- **Estabelecimento de relações:** geralmente, o suporte apresenta elementos de categorias diferentes a serem relacionados por meio de flechas ou por ligações gráficas em função de uma lógica explicada na seguinte:
- **Quebra-cabeça:** o suporte apresenta trechos de um texto em desordem que é preciso organizar em função da consigna. Esse tipo de exercício é muito bom para levar à descoberta da organização de um texto ou para tratar de problemas de coesão e de coerência.
- **Matrizes textuais:** trata-se de uma série de suportes com grades ou esboços que devem ser explorados a fim de orientar a realização de uma tarefa de escrita;
- **Reformulação, reescrita:** a tarefa consiste em dizer o que se disse anteriormente de outro modo e em modificar frases, trechos de textos ou de textos completos, de acordo com uma determinada restrição. Esses dispositivos são interessantes, em especial, para se adaptar e diversificar a expressão.

Quatro aspectos nos parecem importantes de serem lembrados na elaboração de um dispositivo de ensino para a produção escrita:

- a escolha de uma tarefa adequada para permitir a ultrapassagem de um obstáculo de escrita e/ou o

- melhoramento de um disfuncionamento na produção textual;
- a formulação do enunciado da consigna de modo que a tarefa seja compreendida pelos alunos de um determinado nível da escolaridade;
- a escolha de um suporte que motive os alunos e que seja adequado ao problema a ser resolvido (textos, folhas de exercícios, materiais de apoio, modelos etc.);
- a elaboração de ferramentas de apoio e de procedimentos em etapas de modo a facilitar o progresso da aprendizagem

Os dispositivos apresentados aqui permitem a focalização de um problema de escrita. Mesmo para descobrir um mecanismo de textualização, selecionar ou autorregular uma estratégia de escrita. No entanto, eles trazem riscos. O primeiro diz respeito ao caráter fragmentado e decomposto segundo está associado ao caráter fracionado e decomposto das atividades de escrita. O exercício com apenas um dos componentes textuais não assegura necessariamente uma coordenação com o conjunto dos componentes que devem ser considerados. Por exemplo, um exercício com lacunas para o emprego dos tempos verbais não dá acesso ao conjunto das restrições que o contexto impõe para se efetuar uma escolha pertinente. Enfim, a atividade isolada tende a descontextualizar as práticas de produção textual. Desse ponto de vista, é mais vantajoso realizar essas atividades alternando-as com outros tipos de atividades centradas em uma prática comunicativa que permitam a articulação dos diferentes componentes de um gênero textual.

Ao contrário dos dispositivos precedentes, o trabalho em projeto implica que, sistematicamente, se leve em conta as situações de comunicação. Quer se trate de um projeto de comunicação autêntico (redigir um convite para uma festa), um projeto escolar (criação de uma coletânea de narrativas de aventura ou a elaboração de fichas de ciências para os outros alunos da classe) ou de um projeto de aprendizagem

(transformação do protocolo de uma experiência em química em um texto explicativo), esses dispositivos implicam os parâmetros contextuais

Os seguintes aspectos devem ser tratados:

- a análise do que está em jogo nas situações;
- a adaptação ao destinatário;
- a expressão escrita como enfrentamento de riscos;
- a documentação, a compilação das informações, a elaboração e a organização das idéias;
- a consideração do conjunto de convenções de um gênero.

O dispositivo das *sequências didáticas* (Dolz, Noverat e Schneuwly 2001) tem por objetivo, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero particular e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas. Esse dispositivo propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados em uma produção inicial. Cada sequência propõe uma série de *ateuvers* de trabalho em função do obstáculo selecionado, sendo que esse caráter modular permite a diferenciação entre os grupos de alunos ou dentro de um grupo. No conjunto de várias aulas, cada sequência didática alterna atividades referentes às situações de comunicação e atividades específicas para o exercício de novos mecanismos de textualização ou de mecanismos que ainda não são dominados pelos alunos, mas: todas elas estando situadas no quadro de um projeto comunicativo.