

INNOVATE FOR NOT EXCLUDING. SOME DECISIVE OF SUCCESS IN THE TEACHING OF LANGUAGEAUTORAS: Luciana Manuela de Almeida Graça¹Luísa Álvares Pereira²ENDEREÇO PARA CONTATO: E-mail: lgraca@dte.ua.pt

Data de recepção: 10-01-2014

Data de aceitação: 06-03-2014

RESUMO

A sobrevivência de uma avaliação da escrita e da oralidade sem que estas sejam, efectivamente, ensinadas conduz-nos, nesta intervenção, à explanação de determinadas opções didácticas indispensáveis a um ensino explícito e sistemático da capacidade de linguagem, diametralmente opostas a algumas posturas pedagógicas, cuja legitimidade tem vindo a ser colocada em causa por inúmeras investigações. É nosso objectivo, assim, contribuir para uma reflexão em torno da prática docente, apostando-se no ensino como catalisador capital da aprendizagem – procurando concorrer, desta forma, para a renovação do ensino-aprendizagem da Língua.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem da Língua; capacidade de linguagem; prática docente

TO INNOVATE FOR NOT EXCLUDING. SOME DECISIVE OF SUCCESS IN THE TEACHING OF LANGUAGE**ABSTRACT**

The survival of an evaluation of the writing and of the orality without these are, efectivamente, taught drives us, in this intervention, to the explanation certain options indispensable didactics to an explicit and systematic teaching of the language capacity, diametrically opposed to some pedagogic postures, whose legitimacy has been coming to be put in cause by countless investigations. It is our objective, like this, to contribute for a reflection around the educational practice, being bet in the teaching as capital catalyst of the learning - trying to compete, this way, for the renewal of the teaching-learning of Language.

KEYWORDS: teaching-learning of Language; language capacity; educational practice

¹ Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Portugal.

² Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Portugal. E-mail: lpereira@dte.ua.pt

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos a nossa breve intervenção, não queremos deixar de alertar para a possibilidade de – por estarmos em paragens, por ora, ignotas – ignorarmos quais são os aspectos evidentes ou, pelo contrário, mais (relativamente) desconhecidos ao nosso caríssimo auditório; porém, cremos que pelo menos algumas das problemáticas educativas afloradas integrarão o rol das dificuldades com que se depara qualquer professor de Língua – nomeadamente, a Materna – e constituirão matéria de inesgotável interesse para os docentes.

A língua – nas suas modalidades escrita e oral – assume uma indiscutível relevância numa sociedade alfabetizada como a nossa, em que uma participação efectiva na mesma prescreve as capacidades de produção e de compreensão de múltiplos textos, tendo-se outorgado à escola o ensino de tais capacidades.

No entanto, os resultados apresentados pelos mais diversos relatórios atinentes às capacidades literárias dos nossos alunos comprovam a sobrevivência do paradoxo de se avaliar uma escrita e uma oralidade que, verdadeiramente, não são ensinadas – pelo menos, pela instituição escolar.

Tal contradição revela-se responsável pelo prolongamento – e, inclusive, cristalização –, na escola, das desigualdades a que determinados indivíduos estão sujeitos fora do perímetro académico – donde decorre o fenómeno da exclusão escolar a que estão votados alguns grupos discentes, cujas dificuldades de aprendizagem foram sendo explicadas, ao longo dos tempos, designadamente, quer por razões de ordem patológica, quer por razões concernentes ao ambiente familiar predicado por um défice cultural.

Ora, ainda que conscientes das nossas limitações, urge acreditar que a exclusão escolar não é uma fatalidade e, sem querer despendar esforços no afã de se encontrar os “(verdadeiros) culpados”, há que fazer a nossa parte, enquanto professores, o que implica que se desloque – ainda que momentaneamente – o enfoque da nossa objectiva analítica do plano das dificuldades de aprendizagem para o das dificuldades de ensino, de molde a evitar uma localização exclusiva da origem dos problemas educativos na esfera do pólo do triângulo didáctico que constitui o aluno.

POSTURAS DIDÁCTICAS – TRADICIONAIS E INOVADORAS

A problematização das dificuldades de ensino conduz-nos à necessidade de se adoptar novas posturas didácticas mais consentâneas com a realidade escolar dos nossos dias – criada pela democratização do ensino (que hasteou bem alto a bandeira da escrita e da leitura como sinónimo de cidadania) –, rompendo-se com determinadas opções educativas destituídas de significado e, até, de legitimidade, nas actuais salas de aula.

A apresentação dicotómica das opções didácticas possíveis – opondo-se as opções tradicionais às “inovadoras” (se este último termo nos é permitido) – justifica-se, tão-só, pela tentativa de se facilitar a percepção através do contraste.

1. Um “bom” domínio da língua....

1.1. ... um dom restrito a alguns “iluminados”

O “bom” domínio da língua – mormente, o da capacidade de escrita – é concebido como uma actividade misteriosa, limitada a um pequeno grupo de “génios”.

Tal concepção é cultivada, designadamente, com a apresentação das obras a estudar como sendo cabalmente originais – veiculando-se como que a crença na existência de criações adâmicas – e com a insistência nos produtos finais dos autores, ocultando-se – deliberadamente ou não – os trabalhos de escrita e de reescrita por que tais obras terão passado.

No entanto, tais postulados acarretam diversas contradições, tais como a da possibilidade de se aprender o que, efectivamente, não se aprende e, ainda, a de se querer imitar o que, por natureza, é inimitável (REUTER: 1996).

1.2. ... um objecto de ensino-aprendizagem

A escrita e a oralidade – pese embora sejam actividades de elevada complexidade cognitiva, que primam por uma variedade de processos implicados e por uma multiplicidade de conhecimentos requeridos – são susceptíveis de serem ensinadas e, consequentemente, aprendidas.

Tal postulado encontra-se nos antípodas de algumas correntes pedagógicas que concebem o desenvolvimento da criança como o produto do seu crescimento biológico e da sua actuação no meio envolvente, cabendo ao ensino, tão-só, fazer emergir as potencialidades “naturais” do aluno.

Ora, a verdade é que, se a construção de determinados conhecimentos pelo sujeito ocorre aquando do seu envolvimento em experiências concretas, *in loco...*, outros exigem ser objecto de um ensino planificado e sistemático, numa esfera exterior ao quotidiano dos alunos.

É o caso da língua: “a[s] competência[s] de uso escrito [e oral], para ser[em] desenvolvida[s], precisa[m] de ser encarada[s] como objecto[s] com «normas», a necessitar[em], portanto, de ser trabalhada[s] de forma racional e instrumentada, não podendo contar apenas com o «acaso» das aprendizagens” (PEREIRA, 2002: 49).

Aduza-se que, na programação do ensino, importa que se reivindique aos aprendentes algo mais do que aquilo que, à partida, podem dar – encontramos-nos, então, perante a *zona de desenvolvimento potencial*.

Tal conceito, introduzido por Vygotski, consiste na distância entre o *nível de desenvolvimento real/efectivo* – correspondente às funções já amadurecidas no sujeito, as quais constituem produtos finais do seu desenvolvimento – e o respectivo *nível de desenvolvimento potencial* – que representa as funções que o indivíduo poderá obter com o auxílio de sujeitos mais experientes; em suma, consiste na “zona onde o aluno é capaz de chegar, mas só se for ajudado, quer pelo professor, como pelos outros colegas” (PEREIRA, 2002: 49).

2. A língua – um objecto...

2.1. ... homogéneo

A aprendizagem da língua assoma como um procedimento unitário, sendo o texto – escrito ou oral – uma entidade única, utilizada indiferentemente nas mais distintas situações de comunicação – sejam elas, nomeadamente, formais ou informais.

2.2. ... heterogéneo

A língua constitui uma entidade heterogénea, na medida em que o seu correcto uso implica a adequação à situação de comunicação específica em que possamos estar insertos – tal como não escrevemos da mesma forma uma carta a uma irmã e uma carta ao presidente do Conselho Directivo da nossa escola, também não falamos da mesma maneira ao expormos uma nossa tese a um grupo de familiares ou ao nosso professor.

Afigura-se, assim, evidente que o aprendizado da escrita e da oralidade exige aprendizagens específicas, atendendo à multiplicidade de textos existentes, donde decorre que, a título meramente exemplificativo, o domínio do processo escritural de um texto narrativo não implique, necessariamente, o domínio do processo de escrita de um texto informativo, já que cada género textual – não obstante as regularidades que os perpassem – também comporta características ímpares, que o distinguem dos demais – como é o caso dos organizadores crono-temporais, dos tempos verbais...

3. A língua – uma abordagem...

3.1. ... “naturalista”

Aprender uma língua resulta da mera prática da mesma; assim, para se aprender a escrever, a falar, a ler... – e, inclusive, para se obter progressos em tais capacidades –, é suficiente escrever, falar, ler...

Nesta óptica, a impregnação em “banhos de língua” e a imitação – enquanto mera reprodução – constituem bases excepcionais para a aprendizagem da produção e da compreensão discursivas, sendo atribuídas a tais procedimentos autênticas “vertus magiques” (HALTÉ, 2002: 18) –

representando a frequência com que se pratica tais acções um aliado importante no incremento da qualidade das mesmas.

3.2. ... “ferramentalizada”

Se aprender uma língua – em toda a plenitude do termo – pressupõe que o aluno seja de tal forma independente, que consiga, sozinho, produzir textos que se adequem – pela forma e pelo conteúdo – às múltiplas situações de comunicação, compreendê-los..., é-nos possível inferir que, para granjear o referido desiderato, o aprendente terá de se apropriar dos meios indispensáveis para tal.

É neste quadro que falamos de... ferramentas – discursivas, neste caso. Como é típico de qualquer acção humana, o indivíduo serve-se de uma ferramenta ou de um conjunto de ferramentas para a realizar. Assim, tal como utiliza, por exemplo, uma colher para realizar a acção “física” de comer, o homem recorre ao género textual³ para realizar a acção linguageira de escrever, de falar...

Nas duas circunstâncias, as ferramentas utilizadas assumem uma importância capital para facilitar as acções: se tivéssemos sempre de (re)criar os meios utilizados para cada uma das várias situações possíveis – respectivamente, jantar com familiares, com o presidente da empresa onde trabalhamos... e defesa de uma opinião perante um grupo de amigos íntimos, ante uma plateia constituída pelos nossos professores ... –, a realização das respectivas acções seria muito difícil – nem que não fosse pela simples morosidade colocada pela (re)criação das ferramentas...

Assim, temos que a facilitação de ambas as situações referidas é promovida pela construção, por parte da sociedade, de formas relativamente estáveis de ferramentas – talheres e afins por um lado e géneros textuais por outro-, que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário/contexto.

O género textual, na esteira de Bakhtin, pode ser definido como uma entidade constituída por formas linguísticas relativamente estáveis e convencionais, inerente a todos os enunciados; consiste, portanto, na forma assumida, necessariamente, por qualquer tipo de comunicação humana, independentemente da modalidade utilizada.⁴

Nesta medida, “os *gêneros de textos* constituem-se como *pré-construtos* (...), isto é, construtos existentes *antes de* nossas ações, e necessários para

³ O conceito de “género de texto” é aqui utilizado como correspondendo ao termo “género de discurso” de BAKHTIN (1953/1992).

⁴ DOLZ e SCHNEUWLY (2000: 65) definem o género de texto de acordo com três dimensões essenciais: *conteúdos, estrutura comunicativa e configurações específicas das unidades linguísticas* constitutivas do texto (cf. Bakhtin que, por seu turno, decompõe os géneros discursivos em *unidade temática, estilo, construção composicional e funcionalidade*).

sua realização. De acordo com Bronckart (...), eles são objeto de avaliações sociais permanentes,⁵ o que acaba por constituí-los, em um determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de «reservatório de modelos de referência», dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*” (MACHADO, 2004: 24).

Os géneros textuais representam, assim, *complexas ferramentas* – ou, inclusive, *mega-ferramentas* (constituindo um conjunto articulado de ferramentas) – semióticas (formadas por signos, portanto), que permitem que o indivíduo realize acções languageiras, ao estar naturalmente inscrito em actividades sociais de linguagem:

«il y a visiblement un sujet, le locuteur-énonciateur, qui agit langagièrement (parler/écrire) dans une situation définie par une série de paramètres à l’aide d’un outil qui se trouve être ici un genre, un outil sémiotique complexe, c’est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes » (SCHNEUWLY, 1994: 160).

Nesta linha de ideias, o ensino da língua através dos géneros textuais adquire indiscutível pertinência e, inclusive, legitimidade, graças às vantagens que propicia quer ao professor, quer ao aluno. De facto, o trabalho sobre os géneros textuais constitui para o docente – e, naturalmente, para o aprendiz – um marco referencial concreto para a abordagem da heterogeneidade ingénita às práticas de linguagem e permite que o professor ausculte e avalie as capacidades languageiras dos seus discentes segundo parâmetros relativamente definidos, possibilitando-lhe entrever, com maior acuidade, as áreas de trabalho em que (mais) terá de investir. Por outro lado, um ensino alicerçado nos géneros de texto faculta aos alunos, nomeadamente, um contacto com situações languageiras sociais (e, conseqüentemente, “reais” – na íntegra, em parte ou *realmente* ficcionais), para além de servirem de “modelo” para o escrevente e de “horizonte de expectativas” para o leitor (CAMPS *apud* CAMPS, 2003: 28).

Com a entrada dos géneros textuais na escola, assistimos a um desdobramento dos mesmos, porquanto estes emergem como uma

⁵ A propósito da dificuldade de se “identificar-descrever-classificar” os géneros textuais atendendo, designadamente, às avaliações sociais permanentes de que são alvo, ouçamos MACHADO (2004: 25), que enuncia diversas causas subjacentes àquela: “a existência de um número teoricamente ilimitado de géneros, o fato de se encontrarem em mutação permanente; o fato de que, mesmo que os falantes de uma determinada sociedade tenham conhecimento sobre os géneros existentes, nem sempre sabem nomeá-los e classificá-los de forma segura e confiável, pois há géneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são muito divergentes; o fato de que eles podem ser distinguidos por um grande número de critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação; o fato de que não se pode detectar uma correlação direta entre cada género e um conjunto particular de características linguísticas [...] (...) o fato de que o texto oral ou escrito (...) nunca é uma simples cópia de um género [...]; daí que, para] além das características comuns a um determinado género, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares”.

ferramenta essencial da comunicação humana e, em simultâneo, como um objecto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997).

Porém, a escolarização dos géneros textuais exige – natural e necessariamente – metamorfoses nos mesmos, na medida em que os géneros que constituem objecto de ensino passam a ser como que variações escolares dos géneros de referência. Neste processo, reconhecemos, indubitavelmente, a importância assumida pelo professor, já que a este cabe efectuar a *transposição didáctica* – se nos é permitido recuperar tal conceito⁶ – do género textual em causa, criando, dessa forma, um modelo didáctico do género.⁷

4. O movimento das aprendizagens:

4.1. simples → complexo

A aprendizagem da língua realiza-se de forma progressiva: das letras às sílabas, das sílabas às palavras, das palavras às frases e das frases aos textos, num claro movimento gradual, aditivo, em que as informações se adquirem cumulativamente.

No caso da escrita, esta capacidade é concebida como o corolário natural do conhecimento atinente à gramática, à leitura... – sendo vislumbrada, portanto, como uma espécie de “competência-síntese” de ensinamentos de ortografia, de conjugação verbal (cf. PEREIRA, 2002: 44)...

Tal concepção pressupõe que o aluno seja capaz de transferir os conhecimentos advindos das actividades específicas para as actividades globais a que é sujeito.

4.2. complexo → simples → complexo

Transposto o mito didáctico do aluno como *tabula rasa*, postulamos que o ensino deve partir do “*déjà-là*” do discente, a fim de se reconhecer o que o aprendiz já sabe e o que, pelo contrário, ainda não conhece – ou, sem querermos colocar o enfoque no advérbio de negação: identificar o que o educando *ainda* tem de aprender.

De molde a se proceder a uma tal identificação, importa colocar o aluno perante uma actividade de comunicação simultaneamente completa e complexa, a que este, necessariamente, atribua sentido, reconhecendo-a como um desafio intelectual estimulante.

⁶ Ouçamos CHEVALLARD (1991: 39): “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le «travail» qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique*.”.

⁷ A construção do modelo didáctico dos géneros de referência resulta da interacção existente entre os princípios de legitimidade, de pertinência e de solidariedade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2000: 65).

Perante a globalidade do todo que constitui a situação de comunicação, é possível detectar as lacunas específicas de que o discente padece e que se afiguram indispensáveis à realização plena da tarefa a que foi submetido.

A identificação das supracitadas lacunas conduzirá o docente à criação de módulos – que constituem, *grosso modo*, conjuntos de actividades – para um trabalho sistemático e intensivo sobre cada uma das dificuldades específicas assinaladas (a título exemplificativo, registe-se as dificuldades relativas à organização da informação do texto, aos conectores, à conjugação verbal...).

Após o trabalho modular sobre cada uma das dificuldades, o aluno é recolocado perante a situação de comunicação inicial, tendo oportunidade de utilizar os conhecimentos e as ferramentas de que se apropriou ao longo dos diversos ateliers – ateliers estes que, pese embora realizados de forma separada, não são estanques, sendo os conhecimentos de cada um ensinados e aprendidos sempre à luz do “todo” com que o discente foi inicialmente confrontado.

No intuito de ilustrarmos o movimento em análise, atentemos no exemplo da elaboração escrita de um texto de opinião: após a explicitação detalhada da situação de comunicação específica em que tal tarefa se inscreveria, os alunos escreveriam um primeiro texto que respondesse ao problema comunicacional colocado; seguidamente, o professor procederia ao levantamento das principais dificuldades (eventualmente, conhecimento dos elementos-base de um texto de opinião, compreensão do que é um argumento e um contra-argumento, hierarquização de argumentos...) e construiria módulos para cada uma delas – naturalmente, poder-se-ia impor uma selecção dos problemas a serem trabalhados e delimitar-se-iam as dificuldades a trabalhar com todos os alunos, só com alguns ou até mesmo com um único discente –; após o trabalho nos módulos, o aprendente seria convidado ou a reescrever o texto produzido no início, ou a escrever um novo texto que respondesse à finalidade inicialmente visada, recorrendo aos conhecimentos e às ferramentas adquiridas nos ateliers.

5. A aprendizagem da língua – uma progressão...

5.1. ... linear

A aprendizagem da língua é concebida numa sequencialização de texto para texto, em que o texto anteriormente ensinado constitui uma condição *sine qua non*, um pré-requisito para o seguinte.

No tocante à escrita, tendencialmente, o aprendizado inicia-se pelo texto narrativo, seguindo-se para o descritivo e culminando – se o termo nos é permitido – o trabalho no texto argumentativo, concebendo-se que a referida progressão se encontra em harmonia com o desenvolvimento cognitivo “natural” dos alunos.

5.2. ... em espiral

Abordagem de todos os tipos textuais em todos os anos e ciclos de escolaridade, registando-se uma variação a diferentes planos: género discursivo (texto de opinião, debate regrado, carta do leitor; narrativa de aventura, lenda, fábula...),⁸ complexidade conteudística (para o texto de opinião, apresentar-se-ia, inicialmente, uma temática que os alunos já dominassem, podendo passar-se, progressivamente, a uma outra que exigisse uma maior pesquisa por parte dos aprendentes...), dimensões textuais abordadas (ainda relativamente ao texto de opinião, poder-se-ia pedir uma exposição oral com apenas dois argumentos, seguindo-se a solicitação de um maior número de argumentos e, ainda, a apresentação de contra-argumentos...), extensão do discurso (de um texto de opinião de cinco linhas a um de quinze e a um de dimensão correspondente a uma página A4...); aduza-se que todas estas componentes se encontram em consonância, naturalmente, com os próprios objectivos de aprendizagem, que se vão modificando de aula para aula, de ano para ano, de ciclo para ciclo.

6. Os textos...

6.1. ... "escolares"

Os modelos de textos fornecidos aos alunos são os designados "textos escolares", de entre os quais podemos destacar os modelos de textos tipicamente académicos, porque constantemente solicitados pela escola – é o caso da composição, do comentário, do resumo ... –, os modelos de textos literários – narrativos, descritivos, poéticos... – elaborados por grandes "génios" a imitar e os textos escolares *ad hoc* – criados, propositadamente, para responder às necessidades de ensino e que primam, nomeadamente, por uma arquitectura interna que podemos predicar de "ideal", em nada (ou em muito pouco) semelhante à dos textos utilizados no quotidiano.

6.2. ... "não-escolares"

Por oposição ao artificialismo dos textos "escolares", emergem os textos "não-escolares", "reais", na medida em que existem, *realmente*, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula constitui; daí que possam ser legitimamente designados de "sociais".

A presença dos textos sociais na escola pode assumir duas consubstanciações: utilização dos textos sem quaisquer adaptações ou, pelo contrário, com aclimações efectuadas em função dos objectivos previamente delineados e/ou das especificidades da turma. A título, tão-só, exemplificativo, para o domínio da escrita, aquando do estudo do género textual "carta", o professor poderia delegar nos alunos a função de trazer

⁸ Cf. o agrupamento de géneros apresentado, designadamente, em DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2001: 19)

para a sala de aula uma ou mais cartas que eles eventualmente tivessem escrito a familiares, a amigos..., constituindo-se um *verdadeiro corpus textual* a ser estudado, de forma significativa, pelos discentes – caso estes demonstrassem não querer expor a sua intimidade, poder-se-ia pedir-lhes outro tipo de cartas –, ou o docente, inspirado em cartas “autênticas”, construiria outras, especificamente direccionadas para o tipo de ensino desejado. Já para o âmbito da oralidade, poder-se-ia apresentar à turma um registo fílmico de uma entrevista ocorrida num programa televisivo, ou um registo fílmico de uma entrevista forjada, porque construída pelo professor, que, à luz de entrevistas também “autênticas”, procedera às adaptações consideradas apropriadas.

7. A situação de comunicação –

7.1. imprecisa, rotineira

Os contextos discursivos tendem a ser imprecisos e rotineiros, já que, recorrentemente, as informações atinentes aos parâmetros por que se devem nortear os alunos para a construção de um texto são insuficientes – quando não é o caso de (também) serem contraditórias – (ausência de referência ao género textual a ser utilizado, ao destinatário do texto ...) e há como que um culto do “mesmo”: *mesmo* género textual, *mesmo* tema, *mesmo* destinatário (quase sempre o professor...), *mesmo* destino final dos textos produzidos (exposição numa das paredes da escola – quando não se limita à gaveta ou ao armário...).⁹

7.2. definida, variada – e também “real”

À concepção tradicional da língua como veículo da representação do pensamento do sujeito, sobrepõe-se uma concepção “inovadora”, assente na importância de que o aluno aprenda a exprimir-se escritural e oralmente – assim como a compreender o que escreve, ouve, lê... – nas mais diversas situações de comunicação (crítica de uma peça de teatro, recitação poética, resumo de um livro lido, correspondência escolar, entrevista radiofónica...).

Assistimos, assim, a uma indiscutível redefinição do objectivo capital do ensino da língua, responsável por aproximar as práticas levadas a cabo na sala de aula das existentes na sociedade – nesta óptica, o estudo da língua não constitui um fim em si mesmo, encontrando-se subalterno ao domínio dos discursos.

E se o nosso comportamento languageiro, no dia-a-dia, comprova que o texto não se encontra isolado da situação em que é produzido – e compreendido... –, seria ilegítimo que as práticas escolares não reflectissem tal evidência.

⁹ Assim se compreende que «[l]es cahiers sont des écrits qui n'ont pas de destination, mais des destinataires : jamais utilisés par le sujet lui-même, ils sont entiers dédiés au jugement du maître ou des parents ; et encore ne sont-ils même pas porteurs d'un message qui leur serait destiné. Ni le maître ni les parents ne sont de vrais lecteurs ; ils pratiquent une lecture latérale dont la fin est évaluatrice. » (REY, 1998 : 178).

Investigações no domínio da escrita há (SHAUGHNESSY *apud* CAMPS, 2003: 23) a demonstrar que uma quota-parte significativa dos erros dos aprendentes decorre não só de lacunas a nível científico, como também de lacunas a nível dos contextos específicos das situações de comunicação em causa.

A situação – ou o problema – de comunicação tem, portanto, de ser apresentada de forma muito explícita aos alunos, de molde a que não haja quaisquer dúvidas quanto ao género a ser trabalhado, ao(s) destinatário(s) da produção, ao(s) elemento(s) participante(s), à forma da produção final... Se assim for, os alunos serão (mais) capazes de rever os seus textos a níveis globais, à luz do objectivo acalentado, dos destinatários concretos, do contexto a que se destina...

Para além de um elevado grau de definição, importa que a situação de comunicação seja o mais diversificada e “real” possível – o que, *per se*, constitui um tónico ao trabalho dos discentes.

Quanto à diversificação, esta pode ocorrer numa multiplicidade de dimensões: registe-se, designadamente, o dos géneros (conto maravilhoso, notícia, diálogo argumentativo, artigo de enciclopédia, receita...), o dos destinatários (estudantes da turma ou da própria escola, utentes de lares de idosos da região, crianças de orfanatos...) e o da forma final da produção (registo radiofónico, registo audiovisual, prospecto, carta...).

No que concerne à “realidade” da situação de comunicação, o professor tem à sua disposição duas vias: aproveitar situações autênticas que verdadeiramente existam dentro ou fora da própria sala de aula (preparação de recitações de poemas a apresentar na festa de Natal da escola, escrita de uma carta a entregar ao director da escola a solicitar a construção de um recinto desportivo no próprio estabelecimento de ensino, elaboração de um folheto informativo sobre as principais atracções turísticas da região a oferecer à Junta de Freguesia...), ou recorrer a uma “fiction realiste” – nas palavras de Schneuwly –, em que *há a tentativa de recriar de forma realista uma situação real* (BAIN, 1997: 36).

O aproveitamento de tais situações de comunicação deve fazer-se através de um trabalho por projectos,¹⁰ que integre toda a turma na realização de um produto colectivo que responda ao problema comunicacional apresentado: representação de uma peça teatral a um grupo de idosos de um lar, escrita de uma carta a um presidiário...

¹⁰ Segundo Schneuwly, há 3 tipos de trabalho por projectos: « los que toman la clase como lugar de comunicación (escribir una ficha para los compañeros de clase), los que superan el marco de la clase y se presentan como situaciones «auténticas» (escribir una carta a un diario) y los que tienen como objetivo desarrollar una actividad verbal (mejorar las estrategias argumentativas)” (*apud* DOLZ, 2003: 84).

Tal estratégia pedagógica – trabalho por projectos – reveste-se de um enorme interesse, por diversas razões:

“supone proponer actividades de escritura que tengan un sentido para los alumnos: actividades *legítimas* desde el punto de vista comunicativo (tareas adecuadas al nivel de desarrollo del alumno; definición precisa de las situaciones de escritura: el alumno sabe por qué, para quién y sobre qué escribe); actividades *pertinentes* desde el punto de vista de los aprendizajes escolares (explicitación de los criterios de evaluación [...]); actividades *en conexión* con las otras materias escolares y actividades *atractivas* para facilitar el clima de la clase y la motivación [...], la delimitación de objetivos de aprendizaje negociados con los alumnos” (DOLZ, 2003: 84)

8. A língua – a produção e a compreensão abordadas...

8.1. ... separadamente

A produção e a compreensão languageiras são exercitadas de forma disjunta – como se tal pretensão conseguisse, cabalmente, ser concretizada –, em consonância com a crença de que se trata de duas actividades distintas por natureza, postulando-se que uma abordagem em separado das mesmas conduz a um maior aperfeiçoamento em cada uma delas.

8.2. ... interactivamente

As modalidades de produção e de compreensão da língua encontram-se, por essência, interrelacionadas; recorde-se que a escrita e a leitura, longe de serem duas línguas diferentes, constituem, na realidade, realizações de uma mesma língua.

Vygotski (*apud* SCHNEUWLY, 2002: 242) já tinha alertado para a interacção intestina a ambos os processos, quando se refere à língua escrita como sendo a álgebra da língua oral. É ouvi-lo:

“«Le langage écrit est précisément l’algèbre du langage. Et de même que l’assimilation de l’algèbre n’est pas une répétition de l’étude de l’arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée mathématique qui s’est élaboré antérieurement, de même l’algèbre du langage – le langage écrit – permet à l’enfant d’accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral»”.

Nesta linha de ideias, sendo a relação entre ambas as actividades tão profunda, reveste-se da maior proficiência aproveitar as suas interacções “naturais” e galvanizar outras – a título exemplificativo, anote-se a convocatória da escrita à leitura, designadamente, quando o aluno relê o que

escreveu, de forma a detectar eventuais lacunas (erros ortográficos, faltas na pontuação, problemas a nível da coerência...) e quando procura informação para ler, a fim de se documentar, antes de se lançar à escrita de um texto...

9. Um procedimento pedagógico –

9.1. indiferenciado - uniformidade de actividades e de exercícios

O docente propõe as mesmas actividades e os mesmos exercícios a todos os alunos, numa manifesta indiferença às diferenças que lhes são ingénitas; assim sendo, a estratégia pedagógica para o ensino-aprendizagem de uma determinada matéria é, integralmente, aplicada a toda a turma, pese embora alguns discentes já pudessem apresentar um enorme à-vontade em determinado conteúdo, pelo que lhes seria possível avançar mais rapidamente nesse e, em contrapartida, despende mais tempo num outro que ainda não dominassem (pelo menos, tão bem).

9.2. diferenciado – diversidade de actividades e de exercícios

O professor, ainda que tenha em consideração a turma no seu todo, não ignora as capacidades e as necessidades particulares de cada aluno, pelo que constrói estratégias de ensino que possa facilmente adaptar a tais especificidades, integrando uma panóplia de actividades e de exercícios e respondendo, assim, às exigências de uma pedagogia diferenciada, ao multiplicar as possibilidades de sucesso dos alunos, já que, para se atingir um só objectivo, são-lhes apresentados vários caminhos possíveis.

Tal procedimento concorre, francamente, para a avaliação do que verdadeiramente se ensina e não da origem sócio-cultural dos alunos – como acontece no quadro de um indiferentismo pedagógico.

10. O erro – uma concepção...

10.1. ... normativa

A existência de uma norma impõe uma sanção do que se distingue dos cânones estabelecidos, sendo que, no domínio da escrita, os professores-correctores tendem a envidar os seus esforços, preferencialmente, numa tentativa de higienização ortográfica.

10.2. ... formativa

É um facto que quanto mais o aluno escreve, lê, fala... mais possibilidades tem de incorrer em erros da mais diversa natureza; porém, impõe-se adoptar uma visão positiva da realidade: quanto mais o aluno escreve, lê, fala... mais possibilidades tem de corrigir os (eventuais) erros.

O erro é concebido, assim, como um elemento inerente ao processo de aprendizagem, constituindo o próprio obstáculo, não raro, uma ocasião propícia ao questionamento intra e intersubjectivo.

No campo da escrita, a ortografia é apeada do centro das obsessões correctivas; se bem que a componente ortográfica não deixe de ser tida em conta, propõe-se que esta seja encarada como um problema a ser abordado, de preferência, no fim do processo linguageiro, após um trabalho sobre outras dimensões, seguramente, mais fundamentais no discurso:¹¹ inadequação do texto à situação de comunicação apresentada – visível através do vocabulário utilizado, do género textual seleccionado... –, arquitectura interna do texto deficiente, lacunas a nível da coerência, da coesão...

11. Uma correcção...

11.1. externa – exercícios para controlo dos conhecimentos

Não obstante os recursos que o aluno possa ter à disposição (*professor, dicionários, enciclopédias, fichas de diversa natureza...*), a correcção dos textos tende a reduzir-se à mera identificação das incorrecções (mormente, ortográficas) e respectiva correcção, sem se proceder a quaisquer generalizações, extrapolações para, inclusive, situações semelhantes.

Os exercícios inscritos nesta lógica de ensino visam, exclusivamente, um controlo dos conhecimentos.

11.2. externa, que se transforma em interna

Para além do professor – recurso essencial a que o aluno pode recorrer –, multiplicam-se os exercícios de regulação externa, de molde a apoiar este último no processo de aprendizagem: constroem-se fichas para novos conceitos que são introduzidos, elaboram-se registos de aquisições – em que se procede à anotação das principais aprendizagens efectuadas pelos discentes ao longo das aulas –, criam-se grelhas de verificação para munir o aprendente de instrumentos a que possa recorrer com facilidade para rever/reescrever – por si só, ou com os colegas – os textos produzidos e ainda em que se possa ancorar aquando da escrita de novos textos.¹²

No entanto, deseja-se que tal “regulação externa” origine uma “regulação interna” (DOLZ e PASQUIER, 1996: 13), de molde a que o aluno se consiga servir dos conhecimentos adquiridos em futuras situações.

Para tal evolução, muito contribuem as actividades metacognitivas, em que o discente é convidado a falar do que está a fazer, da forma como o está a fazer, explicitando os procedimentos adoptados, as dificuldades sentidas, as soluções encontradas..., sendo que a partilha em grupo de tais considerações

¹¹ A localização da correcção ortográfica na parte final do processo escritural permite, por um lado, que professor e aluno centralizem a sua atenção em dimensões discursivas mais basilares e, por outro, evita que se despendam esforços e tempo na correcção de palavras que integram passagens textuais que serão eliminadas ao longo do processo de reescrita.

¹² De molde a que haja uma aprendizagem o mais significativa possível por parte dos alunos, advoga-se que as diversas fichas e afins sejam construídas, na medida do possível, em conjunto com estes.

conduz à constituição de uma metalinguagem comum ao professor e ao aluno, incrementando as possibilidades de compreensão entre estes aquando das interacções verbais.

12. O aluno...

12.1. ... receptáculo da informação

O discente, no processo de ensino-aprendizagem, limita-se a receber, passivamente, as informações transmitidas pelo professor – qualquer semelhança com a “teoria do jarro e do copo” *não* é pura coincidência...

A matéria de ensino é, assim, concebida como um objecto já acabado na sua totalidade logo quando é veiculada, pelo que não sofre quaisquer metamorfoses aquando do próprio processo de aprendizagem.

12.2. ... construtor do conhecimento

O êxito da aprendizagem depende não só do professor, como também do papel assumido pelo aluno, que passa a ser igualmente responsabilizado pelo seu aprendizado.

Se bem que o processo de ensino continue a ser fundamental, encontramos perante uma perspectiva construtivista do conhecimento, segundo a qual uma aprendizagem significativa não consiste na acumulação de informações, mas na capacidade de o sujeito estabelecer relações substantivas entre o que já sabe e o que ainda tem de aprender, atribuindo um significado pessoal a cada um dos objectos de conhecimento, graças à apropriação ímpar que faz das informações colocadas à sua disposição.

Aduza-se que para tal aprendizagem significativa também concorrem – assumindo um papel importantíssimo – as relações que o sujeito estabelece com o Outro – situamo-nos, então, numa perspectiva sócio-construtivista do conhecimento, na medida em que a aprendizagem procede do contacto do ser humano com os seus semelhantes, num determinado espaço histórico-social.¹³

NOTA FINAL

Chegados ao *terminus* desta intervenção, estamos conscientes de que não chegámos ao fim das múltiplas considerações possíveis atinentes à renovação que se impõe do ensino-aprendizagem da língua. Satisfaz-nos, porém, a convicção de que colocámos à apreciação do nosso caríssimo auditório algumas das pistas didácticas mais relevantes emanadas das mais recentes investigações na área da Didáctica da Língua.

¹³ A relação do aluno, nomeadamente, com os seus pares reveste-se de uma enorme relevância, em virtude da possibilidade de “s’établir un «conflit sociocognitif» tel que l’échange avec autrui amène le sujet à tenter de résoudre les contradictions entre ses jugements et donc à entrer dans le champ de la rationalité” (REY, 1998: 193), até que consiga construir a sua visão pessoal sobre o objecto de aprendizagem em questão.

Só uma avaliação do que efectivamente é objecto de ensino – e, consequentemente, de aprendizagem – poderá contribuir para atenuar – e, quiçá, erradicar – a exclusão escolar a que alguns alunos parecem estar fadados, devido ao défice cultural que caracteriza as suas famílias, sendo que um tal ensino implica ter em consideração, designadamente, as diversas opções didácticas “inovadoras” sobre as quais fomos reflectindo.

Há, assim, que acreditar no poder da escola como motor propulsor de igualdades sociais e, mais concretamente, no pólo do ensino, como principal catalisador da aprendizagem.

E se, com esta curta viagem reflexiva que vos propusemos, tivermos conseguido (re)lançar sementes que já germinam no vosso espírito, consideramos que chegámos a um bom porto. No entanto, como qualquer verdadeiro marinheiro, ainda há mais mar a percorrer, pelo que a nossa viagem vai continuar!

REFERÊNCIAS

- BAIN, D. (1997), “Enseigner la langue maternelle – Parcours a travers quelques problèmes, pistes et obstacles didactiques”, *Aprendendo a ensinar português. Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP, pp. 21 - 41.
- BAKHTIN, M. (ed.) (1953/1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- CAMPS, A. et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- DOLZ, J. (2003). “Como enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria”, pp. 83 - 91, in A. CAMPS et al.. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- DOLZ, J. e PASQUIER, A. (1996). “Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos”, *Cultura y Educación*, nº 3, pp. 31 - 41.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (dir.) (2000). *Pour un enseignement de l’oral – Initiation aux genres formels à l’école*. Issy-les-Moulineaux: E.S.F. Ed. (2ª edição).
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. (dir.) (2001). *Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. Editions De Boeck: Bruxelles.
- HALTÉ, J.-F. (2002). “Didactique de l’écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle”, *Pratiques*, nº 115 - 116, pp. 15 - 28.
- MACHADO, A. R. (2004). “Para (re)pensar o ensino de gêneros”, *Calidoscópio*, vol. 2, nº 1, pp. 17 - 28.
- PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. («Horizontes da didáctica»). Porto: Edições Asa.
- PEREIRA, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. (“Temas de investigação”). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l’écriture*. («Collection pédagogies»). Paris: E.S.F. Ed.
- REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris: E.S.F.
- SCHNEUWLY, B. (1994). “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques”, *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque de l’Université Charles-de-Gaulle III*. Neuchâtel: Peter Lang, pp. 155 - 173.
- SCHNEUWLY, B. (2002). “L’écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse”, *Pratiques*, nº 115 - 116, pp. 237 - 246.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1997). “Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d’enseignement”, *Repères*, nº 15, pp. 27 - 40.