



UM PERCURSO NA DIDÁTICA DA ESCRITA

A JOURNEY IN WRITING TEACHING

Luísa Álvares Pereira¹, Maria Antônia Coutinho²,
 Dora Riestra³, Eulália Leurquin⁴

Luísa Álvares Pereira é um nome de referência em áreas como o ensino e a aprendizagem da escrita, a escrita acadêmica e a formação de professores de língua – em Portugal, mas também em múltiplos contextos internacionais. Professora Auxiliar com Agregação (aposentada) do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, foi Investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) de 2000 a 2020, no âmbito do qual fundou, dinamizou e coordenou o grupo de investigação ProTextos. Colaborou com vários grupos e redes de investigação, nomeadamente o Grupo ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, o Grupo CRIMIC – *Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques et Contemporains*, o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil), a Rede HELiCE – *Histoire de l'enseignement de la littérature: comparaison européenne* e o grupo Gramática & Texto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). Desempenhou funções de coordenadora e de consultora em vários projetos, nacionais e internacionais, relacionados com as suas principais áreas de interesse, e é autora (ou coautora) de mais de 100 publicações. Luísa Álvares Pereira foi a primeira pessoa em Portugal a trabalhar com sequências didáticas, na perspectiva da escola de Genève.

No percurso que desenvolveu, quais lhe parecem ter sido os avanços mais significativos e as maiores dificuldades que foi necessário enfrentar? No momento em que acabamos de saber que faleceu Vitor Manuel Aguiar e Silva, de quem foi aluna e orientanda, quer dizer-nos como contribuiu esta figura para a originalidade e a consolidação do seu próprio percurso?

O meu percurso de investigação (e formação) pautou-se, de fato, pela construção de uma didática da escrita (DE), na perspectiva de tornar evidente que o saber escrever textos é um saber

¹ Entrevistada: Professora Auxiliar com agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal).

² Entrevistadora: Professora da Universidade Nova de Lisboa (Portugal), Líder do grupo de pesquisa Texto e Gramática. acoutinho@fch.unl.pt

³ Entrevistadora: Professora da Universidade Nacional do Río Negro (Argentina). Líder do grupo de estudos GEISE - dora.riestra@gmail.com

⁴ Entrevistadora: Professora titular da Universidade Federal do Ceará (Brasil). Líder do grupo de pesquisa em Linguística Aplicada - GEPLA - eulalia@ufc.br

ensinável e não um saber que se possa esperar que as pessoas adquiram sozinhas, decorrente de outros ensinamentos; e está naturalmente subsumida, nesta minha perspectiva, a articulação entre a língua e a literatura. Na realidade, quando se começou a refletir sobre o fato de que os textos escritos e a escrever estudados na escola tinham realmente de ser encarados na sua diversidade, por um lado, e na sua especificidade, por outro, e a serem desenhados dispositivos didáticos para os colocar no centro do processo e, de forma sistemática, os compreender na sua lógica de funcionamento e na sua dependência de condições sociais e culturais de emergência, inicia-se um trabalho efetivo com práticas discursivas tanto de caráter mais funcional como de caráter literário. Antes mesmo de iniciar o meu caminho na construção de uma didática da produção de textos já eu aprendera, justamente com o Professor Vítor Aguiar e Silva, em *Teoria do Texto*, durante o *Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas*, que, por trás da visão separatista (*apartheid disciplinar*, chamei-lhe) entre ensino da língua e da literatura, espreita uma concepção desviacionista do texto literário e a não percepção de que a linguagem literária compartilha os bens linguísticos da língua de todos os dias, potenciando-os, e, por isso, não os circunscrevendo aos usos da tradição gramatical. Nesta medida, sempre considere que o texto literário se revela um meio privilegiado de ensino da língua, até pelas possibilidades imensas de recursos linguísticos não exclusivos da literatura que contempla, mas não tem sido fácil anular uma certa concepção estética que circula na escola, que sobre o linguístico acumula algumas formas expressivas e cujas práticas têm resultado numa representação errônea do texto literário. Como muitas vezes afirmou Bronckart, se a literatura é patrimônio, é patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito do ser humano e da sua socialização, da diversidade sociocultural e patrimônio das imensas possibilidades da língua. Assim, para que o texto se torne verdadeiramente o lugar de articulação da didática da língua e da literatura é necessário encará-lo didaticamente no seu funcionamento textual, sendo que a leitura e a escrita de textos da literatura pressupõem, naturalmente, saberes próprios que se conjugam na capacidade de interpretação e fruição.

Neste sentido, todos os outros textos a trabalhar na escola – a ler e a escrever – devem seguir esta mesma racionalidade de acesso ao seu funcionamento numa lógica de interação da leitura e da escrita, ou seja, numa perspectiva de que a leitura não dá somente ideias para a escrita, mas, sobretudo, possibilita o acesso à compreensão do processo de produção de determinado texto, modo de construção que vai ajudando a fixar um referencial e algumas regularidades (a diversos níveis – macro e microestrutural) para a escrita de um novo texto do mesmo gênero.

Este processo didático que se deseja alargado a muitos textos estudados e solicitados na escola em várias disciplinas não tem sido fácil de implementar e o conseqüente estudo dos gêneros próprios de cada uma das diferentes disciplinas escolares ainda está longe de ter a presença desejável nas práticas.

Seja como for, a presença da produção de textos em sala de aula, essencialmente, é certo, na aula de língua, sem ser apenas arredada para trabalhos de casa, é um ganho importante, porquanto se traduz, algumas vezes, num trabalho colaborativo e de reflexão sobre os mecanismos linguísticos e discursivos a adotar, através de um processo didático que sistematiza os saberes necessários para escrever um texto completo e que percorre o processo de escrita, ensinando a planificar, a redigir e a rever.

Apesar da tradição escolar ter força e as inovações serem sempre algo difícil de instaurar, a verdade é que a presença da didática da escrita nos programas de formação dos professores e em múltiplas ações formativas deixa entrever um caminho que se percorre no sentido de as práticas irem introduzindo alguns elementos dos muitos que compõem uma verdadeira DE. Também é

verdade que há alguns indícios de sinal contrário, quando, por exemplo, por via de algumas análises de manuais se pode concluir que a produção de textos ainda é marginalizada nas aulas em termos de ensino (não de avaliação) e se traduz mesmo, muitas vezes, em saber declarativo e não em saber processual. Afinal, a evolução nas práticas faz-se por camadas sobrepostas, tal como as rochas, e não por expulsão total das práticas antigas.

Foi certamente das primeiras pessoas – ou a primeira pessoa – em Portugal a recorrer à sequência didática, de acordo com Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2004, e desenvolveu, com outras investigadoras do grupo Protexos, a noção de sequência de ensino (na continuidade da sequência didática). Como vê o impacto destes dispositivos didáticos, no contexto português?

Nos anos 90, mais propriamente em 1996 (em artigo escrito sobre o texto argumentativo para o Jornal *Rumos*) e, sobretudo, em 1999, na minha tese de doutoramento, publicada em 2000, eu apresento, de fato, a Sequência Didática (SD), marcando o início de um pensamento sobre o ensino da (língua) escrita e procurando, assim, romper com o procedimento muito comum da Unidade Didática (UD), com tudo o que esta comportava, nomeadamente uma orientação predominantemente temática da leitura e a elaboração de alguns exercícios gramaticais a partir de exemplos retirados do texto lido. De fato, com a UD, em que a leitura era central e a escrita um derivado desta, todo o processo se conjugava, pois, numa concepção de que os alunos podem escrever textos sozinhos e daí esta atividade ser relegada, muitas vezes, para trabalho de casa.

A SD, ao colocar a escrita de um texto no foco do processo de ensino e ao comportar dimensões assinaláveis nesse mesmo processo, nomeadamente a necessidade de o professor estruturar o seu ensino num conjunto coerente de sessões, organizadas em torno de projetos pedagógicos definidos, conduzindo à produção de um texto afiliado a um determinado gênero de texto, tal como disse na entrada *Sequência Didática* no *Dicionário de Metalinguagens da Didática* (2000), dizia, a SD assume, desde logo, a pertinência de uma certa homogeneidade textual e ainda a relevância da explicitação dos fenômenos linguísticos e discursivos implicados na construção de tal texto. De fato, as SD enquanto dispositivos de ensino colocam em estaleiro (trabalho oficial) um determinado gênero de texto (lenda, narrativa de viagens, explicação de um fenômeno atmosférico, exposição, artigo de opinião...) e todo o trabalho de reflexão sobre o(s) texto(s) lido(s), sobre questões de gramática, sobre pequenas (re)escritas incide sobre esse mesmo gênero, conduzindo assim os alunos à possibilidade de, no final, obterem uma lista de *controle*, capaz de funcionar como regulador da escrita de novo texto do mesmo gênero. É esta coerência global do procedimento de ensino, associada embora a uma diversidade de tarefas, que não dispersam, mas antes focalizam sobre os fenômenos linguísticos e textuais essenciais para obter uma representação clara da estruturação de determinado texto, que está no centro da definição da SD.

A SD comporta, assim, dimensões consideradas fundamentais no paradigma atual de ensino da escrita (e também no ensino da oralidade) e é hoje um conceito aceito e que circula na comunidade de investigadores e professores, mesmo que outros conceitos se tenham vindo acoplar a este, no sentido de lhe determinar algumas características para o tornar mais produtivo, como é o caso da *Sequência de Ensino* (SE), tal como eu e outros membros do grupo **Protexos**, principalmente a sua atual coordenadora, professora Inês Cardoso, a temos vindo a concetualizar, sem contudo nunca perder a matriz que lhe deu origem.

De fato, procuramos, sobretudo, acentuar, para além do ensino sistemático do funcionamento de um texto e/ou vários textos com características similares e privilegiando um trabalho sobre o processo de produção dos textos, a relevância da aprendizagem colaborativa em que o professor

tem o papel essencial de evidenciar e levar a concetualizar algumas das construções linguísticas e discursivas do gênero textual em foco. Por outro lado, apoiamos o nosso dispositivo em outras correntes de ensino que colocam também a tônica na escrita como atividade social, bem como na integração da dimensão processual (privilegiando muitas atividades de reescrita partir de problemas encontrados nos textos dos alunos) e da relação pessoal com a escrita. Além do mais, procura-se relevar a importância da diferenciação dos textos e trabalhar os diferentes gêneros que circulam socialmente, mas sobretudo aqueles gêneros de texto que circulam na escola e que é preciso produzir em muitas das disciplinas escolares.

Se é certo que o conceito de SD está fixado no campo do ensino do português e se é certo também que o termo está consagrado em manuais e programas, a verdade é que, em termos de prática, se observa, ainda demasiadas vezes, um trabalho pouco centrado no processo de escrita e muito pouco (pre)ocupado com uma verdadeira articulação da leitura com a escrita. Por outro lado, e esta é talvez a dimensão menos contemplada, as práticas de ensino da língua têm tido enorme dificuldade em integrarem o ensino da gramática com o ensino da leitura e da escrita. Além do mais, ainda estamos no começo de alargar estes dispositivos a outras áreas disciplinares e elaborarmos materiais para que os professores possam fixar um verdadeiro programa de desenvolvimento da escrita nas suas disciplinas; não para “tomarem o lugar” dos professores da língua primeira, mas para orientarem os alunos no domínio daquelas que são as práticas discursivas dessas suas disciplinas – afinal, é por escrito, maioritariamente, que os alunos ainda têm de provar o que aprenderam... e, se não souberem como escrever em certa disciplina nem o que deles é esperado, menos “sucesso escolar” terão...

Fez dois estágios pós-doutorais com Joaquim Dolz, na Universidade de Genève, sobre “a problemática da produção de textos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo”. Pode falar-nos um pouco dessa experiência? E como equaciona hoje o papel deste quadro epistemológico, na forma de pensar o trabalho em didática?

A importância de fazer dois estágios pós-doutorais (em 2010 e 2014) é facilmente relevada conhecendo a forma de trabalhar do *Groupe de Recherche pour l'analyse du français enseigné* (GRAFE) e a maneira como acolhe os estagiários, dando espaço à sua participação e à apresentação dos seus próprios projetos de investigação (e ação).

Estar num espaço assim e ter tempo para ler, escrever, ouvir discussões e reflexões, sobretudo, como foi o caso, a partir de investigações apresentadas por vários dos seus membros com intervenções críticas por parte de outros constitui, sem dúvida, um momento de crescimento e de alargamento das nossas próprias perspectivas. Os dois estágios situam-se precisamente nas margens de um Projeto de Investigação financiados pela FCT (2010-2013) e que consolidou o grupo ProTextos (já existente desde 2005) e, por isso, eles foram fundamentais para ajudar a traçar o rumo da pesquisa, quer em termos de quadro teórico, quer em termos metodológicos. O Professor Joaquim Dolz era um dos consultores do Projeto e, nesta medida, a sua orientação do primeiro estágio foi muito centrada nos dados que íamos obtendo no Projeto e nas inúmeras possibilidades de tratar o nosso objeto de estudo. O segundo estágio centrou-se, sobretudo, nos caminhos investigativos abertos a partir do nosso projeto, nomeadamente na formação de professores para o ensino da escrita.

Sublinho que estes momentos formativos serviram também para estabelecer conexões com Christophe Ronveaux e o seu campo de estudos mais voltado para o ensino da literatura, tendo

colaborado em vários eventos e escritos, reforçando assim o que ele próprio designou, em livro que dirigiu, a ideia da importância de “Enseigner les littératures dans le souci de la langue”.

Relativamente ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e às suas implicações para o trabalho em didática, em geral, e para a didática da língua, em particular, acentuaria, principalmente, e para não me deter muito tempo em questão tão complexa, na sua importância como matriz teórica para a definição de uma dada configuração didática em que, sendo a linguagem condição primeira do desenvolvimento humano, os textos e os gêneros de texto assumem lugar fundamental e têm efeitos no desenvolvimento dos seres.

A problematização feita em torno das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, essencialmente nos escritos de Bernard Schneuwly, permite posicionar-se perante a necessidade de um ensino sistemático, explícito e orientado para gerar aprendizagens nos alunos e obriga a pensar na organização do ensino da língua e dos textos com uma certa lógica curricular e numa perspectiva de progressão. Nesta medida, a orientação por gêneros e tipos ao longo do currículo, numa dimensão espiralar, e o próprio dispositivo didático mobilizado por excelência, a *Sequência Didática* (SD) ou mesmo os *Itinerários Didáticos* (ID), obedecem a este paradigma de produzir situações de ensino coerentes e reflexivas a todos os níveis da compreensão e da produção textual. A produção de um determinado texto escrito, numa determinada situação social ou escolar, tem que corresponder a uma opção consciente por parte do sujeito que escreve, por via do seu recurso ao arquitecónio que foi arquivando a partir dos momentos de ensino de cada um dos diferentes gêneros de texto que foram trabalhados. Deste modo se compreende que o conhecimento poderoso que emana do ISD, não só sobre a categorização dos textos, mas também sobre o modo de os analisar, seja igualmente referencial importante para a didática da língua.

Sabendo que o ISD não se augura de ser um modelo de análise do discurso, nem uma teoria psicológica ou sociológica, a verdade é que, na sua busca da complexidade do humano e na sua preocupação com a didatização, nos fornece pressupostos e princípios muito relevantes para a ação, nomeadamente a perspectiva de que a atividade social é que é determinante para a organização dos textos, pondo-se, deste modo, em relevo a função social dos textos.

Evidentemente que, para a construção de uma didática da língua e dos textos, enquanto disciplina e campo híbridos, outros quadros teóricos foram contribuindo para a sua definição, sendo que o ISD continua a ser uma referência fundamental.

O que gostaria ainda de acrescentar a esta entrevista, tendo em conta o contexto de homenagem a Joaquim Dolz em que se integra?

Antes de mais, gostaria de dizer que é um prazer enorme associar-me a esta homenagem a Joaquim Dolz.

As inúmeras vezes em que Joaquim Dolz foi chamado pelo grupo **ProTextos** para fazer parte de júris, coorientar teses de doutoramento e estágios pós-doutorais, animar sessões sobre diversificados temas, comentar investigações, fazer comunicações em encontros de professores constituíram outros tantos momentos de possibilidades de descoberta de conhecimentos novos e de avanços na reflexão sobre o ensino, a formação de professores e a investigação. Aliás, o próprio grupo se funda numa das teses fundamentais de Joaquim Dolz – a necessidade de uma articulação entre ensino, formação e investigação, instaurando, tal como ele também preconiza, a sua investigação numa perspectiva de pesquisa em colaboração com os professores das escolas.

Por fim, não quero deixar de lembrar aqui a amizade que me une a Joaquim Dolz e que se inscreve na matriz dos verdadeiros afetos.