

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.**

Campinas: Mercado de Letras, 2010.

4. *SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA  
O ORAL E A ESCRITA: APRESENTAÇÃO  
DE UM PROCEDIMENTO*<sup>1</sup>

*Joaquim Dolz*  
*Michèle Noverraz*<sup>2</sup>  
*Bernard Schneuwly*

*Introdução*

Como ensinar a expressão oral e escrita? Se, hoje em dia, existem várias pistas para responder a essa questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;

1. Este é o texto de apresentação da Coleção de Livros Didáticos – Expressar-se em francês – Sequências didáticas para o oral e a escrita –, organizada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, Edições De Boeck, 2001.

2. Michèle Noverraz é formadora de professores no seminário pedagógico de ensino secundário e professora da rede de ensino fundamental de Lausanne, além de coordenadora da obra que este texto apresenta, em conjunto com Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.

- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

A presente coleção responde, entre outras, a essas exigências. Sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, ela fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse o desafio a que se propõe esta coleção.

O texto abaixo fornece ao leitor os elementos necessários para a compreensão da natureza desse material. Primeiramente, ele expõe detalhadamente o procedimento “seqüência didática”, que é seu elemento-chave, à medida que esta propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. Em seguida, o texto insiste em alguns pontos essenciais, a saber, mais particularmente: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento; seu caráter modular e as possibilidades de diferenciação de ensino dele decorrentes; a relação com as outras dimensões de ensino de língua. Ele apresenta, ainda, a organização do conjunto da coleção, justificando o modo de progressão proposto para cobrir a totalidade da escolaridade obrigatória. Finalmente, o texto descreve o material à disposição dos professores.

#### O procedimento “seqüência didática”

Uma “seqüência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Vejamos, mais detalhadamente, as principais características de uma seqüência didática.

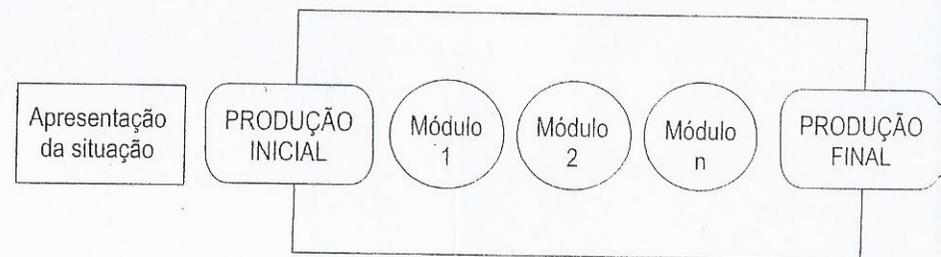
#### Trabalhar com gêneros

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias diárias, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. Uma seqüência didática tem precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles que são dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (voltaremos à questão da escolha dos gêneros no próximo item). As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

#### A estrutura de base de uma seqüência didática

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA



Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência.

Retomemos, um a um, os quatro componentes da seqüência didática.

#### A apresentação da situação

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas:

##### a) Apresentar um problema de comunicação bem definido

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Devem-se dar indicações que respondam às seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para

a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.

- A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro...
- Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula.
- Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc.

##### b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos

A segunda dimensão é a dos *conteúdos*. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral – por exemplo, animais ou homens e mulheres célebres –, podem ser retirados subtemas para um artigo enciclopédico; para um seminário, os alunos deverão conhecer bem o que devem explicar a outrem e terão, eventualmente, aprendido os conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.). Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos etc.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as seqüências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. Criar uma coletânea de enigmas policiais, participar de um debate organizado por uma revista, ou, mais modestamente, redigir um texto explicativo para uma outra turma num projeto interclasses: são projetos realizáveis, que permitem ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta e que facilitam a apresentação da situação. Notemos que esse projeto pode ser, também, parcialmente fictício, à medida que a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades.

## A primeira produção

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a seqüência como o aluno.

### 1. Um primeiro encontro com o gênero

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem freqüentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. Por exemplo, uma primeira entrevista pode ser realizada com um colega de classe; ou alguns alunos podem tentar realizar uma primeira exposição com uma preparação mínima sobre um tema que já dominam, ou sobre um mesmo tema elaborado por toda a classe.

Nós já o dissemos anteriormente: a produção inicial tem um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na seqüência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da seqüência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a seqüência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de

desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

### 2. Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. A construção modular das seqüências facilita uma tal adaptação (nós aprofundaremos este aspecto no item “A modularidade e a diferenciação”).

Mas a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da seqüência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc. Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isso permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

### Os módulos

Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à

semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos. O movimento geral da seqüência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

### 1. Trabalhar problemas de níveis diferentes

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente. A fim de prepará-lo para isso, trabalharemos, em cada seqüência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento. Esquemáticamente, e inspirando-nos nas abordagens da psicologia da linguagem, podemos distinguir quatro níveis principais na produção de textos:

*Representação da situação de comunicação.* O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante dos jovens? Como pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

*Elaboração dos conteúdos.* O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes.

*Planejamento do texto.* O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.

*Realização do texto.* O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

### 2. Variar as atividades e exercícios

Além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda a turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas:

*As atividades de observação e de análise de textos* – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc.

*As tarefas simplificadas de produção de textos* são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto. Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc.

*A elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é feito ao longo de toda a seqüência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito.

### 3. Capitalizar as aquisições

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é,

também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Por exemplo, quando aprendemos, por meio de diferentes exercícios, quais são as partes de uma instrução de montagem, ou quais são as técnicas para transformar as respostas do outro em perguntas, numa entrevista, esses conhecimentos trabalhados, discutidos, explicitados numa linguagem técnica – que pode ser simples – permitem a revisão do próprio texto ou uma melhor antecipação, do que se deve fazer numa produção oral.

Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as seqüências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada seqüência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*.

#### A produção final

A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

##### 1. Investir as aprendizagens

Durante a produção final, é *no pólo do aluno* que o documento de síntese ganha sua maior importância:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

##### 2. Avaliação de tipo somativo

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de

constatações construída durante a seqüência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários freqüentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da seqüência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da seqüência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final.

#### *Alguns esclarecimentos quanto ao procedimento "seqüência didática"*

Para bem compreender e apreciar as especificidades do procedimento que acabamos de apresentar esquematicamente, parece-nos importante insistir em alguns pontos cruciais:

1. Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.
2. O caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação.
3. As diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita.
4. A articulação entre o trabalho na seqüência e outros domínios de ensino de língua.

#### Os princípios teóricos

Para apreciar o procedimento acima descrito, parece-nos importante esboçar, em algumas palavras-chave, as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiaram sua elaboração e as suas principais finalidades visadas.

### 1. Escolhas pedagógicas

- a) O procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.
- b) Ele insere-se num projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra, correspondendo, plenamente, aos princípios que presidiram a reforma do ensino do francês nos países francófonos.
- c) Ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.

### 2. Escolhas psicológicas

- a) A atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de idéias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos.
- b) O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.).
- c) Essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações etc.).

### 3. Escolhas lingüísticas

- a) A atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos lingüísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem.
- b) Toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica.
- c) Há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que emergem, correspondendo a situações de comunicação típicas, a saber, os gêneros de textos. Estes últimos definem o que é "dizível" através de quais estruturas textuais e com que meios lingüísticos. Eles constituem o objeto do procedimento.

### 4. As finalidades gerais

O procedimento de ensino de expressão escrita e oral que acabamos de descrever em forma de seqüências didáticas concretiza, de fato, as seguintes finalidades que, hoje, fundam o ensino do francês:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

### A modularidade e a diferenciação

A modularidade é um princípio geral no uso das seqüências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem "naturalista", segundo a qual é suficiente "fazer" para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem "impressionista" de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

#### 1. Percursos variados em função das capacidades e dificuldades

A modularidade deve ser associada à *diferenciação* pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas. É

a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a seqüência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. Para mostrar como essa adaptação pode ser feita, as seqüências didáticas propostas contêm, em geral, *exemplos de produção* de alunos e *sugestões de percurso*, para responder o melhor possível aos diversos problemas.

A adaptação das seqüências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da seqüência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da seqüência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

O caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma seqüência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras.

As diferenças do trabalho com a escrita e com o oral

O procedimento que acaba de ser descrito em suas linhas gerais é aplicável ao trabalho tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral. Isso decorre do simples fato de que o objeto de trabalho que funda o procedimento, ou seja, o *gênero*, é a forma que assume, necessariamente, toda comunicação, seja qual for a modalidade utilizada. Podemos, no entanto, evidenciar diferenças entre as seqüências destinadas ao trabalho com gêneros orais ou escritos. Três diferenças parecem particularmente importantes, pois todas decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral, a saber: que o primeiro é, necessariamente, permanente, enquanto o outro desaparece, em princípio, logo que é pronunciado. *Verba volant, scripta manent*, diziam os antigos.

#### 1. Possibilidade de revisão

Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados (salvo nas interações escritas diretas, como no caso da Internet, por exemplo). Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até

o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da seqüência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. É, portanto, importante criar automatismos; preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato.

A escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo. De certa maneira, a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar.

#### 2. Observação do próprio comportamento

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se, de uma certa maneira, observável, como um objeto exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto.

É claro que na oralidade existe, também, um processo de exteriorização, mas o objeto produzido, o texto oral, desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior para se compreender e observar seu modo próprio de funcionamento. Para tornar o comportamento observável, existe um só procedimento: a gravação, que transforma a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, facilmente, comparado a outras falas; sobre o qual podem ser formuladas hipóteses a se verificar; que pode ser, eventualmente, transcrito. A fita cassete e o gravador são, portanto, instrumentos indispensáveis em qualquer ensino da expressão oral.

#### 3. Observação de textos de referência

O mesmo princípio aplica-se ao comportamento de linguagem dos outros. O texto escrito pelo autor ou especialista, mas também por algum aluno, presta-se a uma análise aprofundada, à comparação, à crítica. Trata-se de um objeto estável.

Por que tal debatedor sobressai-se? De onde vem o tédio gerado por aquele conferencista? Que astúcias utiliza um bom entrevistador? Para penetrar um pouco nesses mistérios e, portanto, dar acesso aos alunos a instrumentos que propiciarão uma melhor *performance*, existem três meios: primeiramente, a gravação e, conseqüentemente, a possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; a escuta dirigida pela escrita, que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; em certos casos, a transcrição, que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente.

### Trabalho com as seqüências e atividades de estruturação da língua

As poucas observações tecidas adiante dizem respeito à questão da articulação entre o trabalho proposto nas seqüências e outros domínios do ensino de língua.

As seqüências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares.

#### 1. Uma perspectiva textual

A perspectiva adotada nas seqüências é uma perspectiva textual, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. É no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho conduzido nas seqüências torna-se complementar a outras abordagens.

Nesse nível, as seqüências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades lingüísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual. Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos.

#### 2. Questões de gramática e sintaxe

Ao contrário, o tratamento de outros pontos não está, em geral, diretamente integrado nas atividades propostas. Trata-se, particularmente, de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia. No entanto, ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios. Como, então, favorecer uma articulação do trabalho proposto nas seqüências com o que é, ainda, necessário em outros níveis de estruturação da língua?

Alguns elos parecem bastante evidentes. Assim, a recorrência de formas verbais ligadas a um gênero de texto (por exemplo, o presente, nos textos que visam à transmissão de saberes, ou os pretéritos perfeito e imperfeito, nos textos narrativos) cria a ocasião para abordar ou retomar essas formas de um ponto de vista morfológico, de maneira paralela ao trabalho realizado na seqüência.

O problema é mais complexo quando se trata da sintaxe da frase. No entanto, algumas pistas podem ser esboçadas.

No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais freqüentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente. Essas inabilidades, freqüentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos.

Os textos produzidos durante as seqüências permitem levantar os pontos problemáticos e constituir *corpora* de “frases a serem melhoradas”. Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. Não se trata, porém, de realizar um trabalho sistemático no interior da seqüência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido.

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua.<sup>3</sup> A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses

3. Aqui, os autores se referem ao que tem sido tratado, no Brasil, como atividades de caráter

momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas seqüências. Em contrapartida, as seqüências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido.

### 3. E a ortografia?

Em ortografia, como em sintaxe, os problemas encontrados pelos alunos ao escreverem textos não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais. Mesmo que certas unidades lingüísticas sejam mais freqüentes em certo gênero de texto e possam, dessa maneira, favorecer mais facilmente grafias incorretas, as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos.

O procedimento proposto nas seqüências exige que os alunos escrevam freqüentemente, e os textos pedidos, mesmo nas séries iniciais, podem ser relativamente longos e difíceis. Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Deve-se, em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e começar a ensinar as regras elementares de ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio. Os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes por meio da análise dos erros cometidos.

Nesse sentido, os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das seqüências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais freqüentes pode servir com base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia. Evidentemente, não se trata de retomar tudo de uma só vez, mas de determinar as intervenções prioritárias. Um tal levantamento permite também diferenciar o trabalho com a ortografia: em função da freqüência dos erros, alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo; e outros, ainda, com alunos que necessitam de atenção individual.

### 4. O lugar da revisão ortográfica

Dito isso e considerando-se que um dos princípios de base das seqüências é a revisão ou reescrita dos textos produzidos, resta ainda o problema de como lidar com os textos incorretos do ponto de vista da ortografia.

Antes de mais nada, um ponto importante deve ser lembrado. A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos "erros ortográficos", não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

Sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas.

Entretanto, uma revisão fina, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária. Porém, ela deve ser realizada na versão final do texto. Deve-se insistir, particularmente, na importância dessa higienização ortográfica nos textos que serão lidos por outros, seja na sala de aula, seja fora dela.

Essa tarefa de releitura e de correção pode parecer pesada, particularmente para alguns alunos, já que constitui uma aprendizagem em si mesma. Podem ser combinados diferentes meios para encaminhar esse trabalho. Alguns deles serão esboçados brevemente abaixo.

A releitura dos textos é feita, naturalmente, com o apoio de obras de referência, habitualmente disponíveis nas salas de aula: dicionários, quadros de conjugação, manuais de ortografia etc. Os alunos deverão, portanto, estar familiarizados com a utilização desses diferentes meios.

No que diz respeito aos instrumentos, também é interessante que os alunos disponham de meios mais evolutivos, centrados nos objetivos prioritários, que os ajudem a agrupar seus erros mais freqüentes de acordo com uma tipologia que lhes permitirá tratá-los melhor. A elaboração desses instrumentos (do tipo *Guia de*

*ortografia*) estabelece um elo entre o trabalho pedido nas seqüências e outras atividades de ortografia.

O modo de trabalho utilizado para a correção é igualmente importante, pois ele deve levar em conta as diferenças entre os alunos. Um aluno particularmente bom em ortografia pode corrigir seu texto sozinho, mas essa maneira de proceder é, evidentemente, impossível para alunos que têm mais dificuldades.

A revisão dos textos, do ponto de vista da ortografia, é um lugar ideal de colaboração. Dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de "especialistas" em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor.

O tipo de intervenção feita no texto do outro é também variado. Pode-se corrigir diretamente o texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro (referindo-se ou não a um código comum de tipos de erro), indicar o número de erros a serem corrigidos numa passagem etc. O objetivo essencial é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas, através dessas atividades de revisão.

#### *Agrupamento de gêneros e progressão*

A difícil questão da escolha de gêneros para o ensino fundamental<sup>4</sup> foi tratada em dois tempos.

1. Num primeiro momento, em função de critérios diversos, foram feitos agrupamentos que delimitam os conjuntos de gêneros suscetíveis de ser trabalhados para atingir as finalidades gerais acima definidas e, de maneira mais geral, para permitir aos alunos o acesso a uma cultura suficiente no domínio da produção de textos orais e escritos, cultura que não se limita apenas a dimensões utilitárias.

4. Traduziu-se *scolarité obligatoire* por "ensino fundamental", de maneira a melhor adequar o texto à realidade escolar brasileira. [N.T.]

2. Num segundo momento, a escolha de determinados gêneros dentro dos agrupamentos é feita em função de critérios de progressão através dos diferentes ciclos/séries<sup>5</sup> do ensino fundamental.

#### Os agrupamentos de gêneros

Não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto. No entanto, os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis. Esses agrupamentos respondem a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões para a qual eles constituem um instrumento indispensável. Inserindo-se na tradição didática da escola, é preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

O quadro (da página seguinte) apresenta os agrupamentos constituídos em função desses três critérios.

5. O termo "séries", mais adaptado à nossa realidade escolar majoritária, foi acrescentado pelas tradutoras. [N.T.]

## ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente

indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão.

O agrupamento de gêneros proposto tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Ele leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais, não negando, porém, as passagens e transferências possíveis no âmbito das dimensões comuns aos gêneros orais e escritos. Dentro de uma seqüência didática, é preciso prever uma alternância entre atividades escritas e orais e, em particular, nas seqüências orais, que são mais difíceis de conduzir, considerando-se o cansaço dos alunos e do professor.

Os gêneros orais privilegiados nas seqüências didáticas propostas são os gêneros orais públicos, como o debate regrado, a entrevista, o seminário, a narrativa de uma viagem diante da classe etc.

### A progressão através dos ciclos/séries

Para definir a progressão, as pesquisas em psicologia sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem não constituem a única referência a ser levada em consideração, no sentido em que essas pesquisas são, freqüentemente, conduzidas em laboratório, com indivíduos, em tarefas que não fazem parte de um ensino sistemático. É necessário, igualmente, e talvez sobretudo, levar em conta as pesquisas em didática que consideram os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos. O foco central na aprendizagem em situação escolar supõe que sejam evidenciados:

- a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;
- as etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;
- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma.

Em resumo, os princípios da progressão são os seguintes:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros

O agrupamento de gêneros revelou-se um meio econômico para pensar a progressão. Ou um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados, em função das possibilidades de transferência que permitem.

Levando-se em conta os objetivos de aprendizagem nos domínios das situações de comunicação, da organização global do texto e do emprego das unidades lingüísticas, é possível elaborar uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros. Dentro de um mesmo agrupamento, por exemplo, "argumentar", há uma alternância entre gêneros orais, como o debate regrado, e gêneros escritos, como o pedido justificado, a carta do leitor e a petição. A cada ciclo/série aparecem novos objetivos de aprendizagem: dar sua opinião com um mínimo de sustentação, hierarquizar uma seqüência de argumentos, escolher um plano de texto adaptado à situação, antecipar e refutar posições contrárias.

2. Uma progressão "em espiral": melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis

A uma abordagem linear, que encara o trabalho sobre textos narrativos como propedêutico para os textos informativos e argumentativos, opomos um procedimento que concebe a progressão das aprendizagens "em espiral". Essa expressão remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.

Em cada nível, o aluno terá se exercitado na produção de gêneros pertencentes a diversos agrupamentos (conferir quadro de agrupamentos dos gêneros). Ele escreverá vários textos diferentes (um relatório de ciências, uma carta, uma notícia etc.), exercitar-se-á oralmente em vários gêneros públicos (entrevista, seminário etc.) e comparará o que aprende especificamente.

3. Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries

A escolha dos gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries justifica-se pela idéia de que a aprendizagem não é uma conseqüência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele. O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos

propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso.

Para organizar de maneira ideal a progressão, a constituição de ciclos de dois anos/séries revelou-se a mais pertinente para os seis primeiros anos escolares: tal organização deixa uma certa flexibilidade nas escolhas, permite estender o trabalho a ser desenvolvido, inseri-lo num gênero em projetos de classe e diversificá-lo nos diferentes agrupamentos de gêneros, ou nas modalidades oral e escrita. Os três últimos anos (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>)<sup>6</sup> são tratados como um só ciclo, aumentando, assim, as possibilidades de escolha e de adaptação às particularidades de uma turma. As diferentes seqüências dão, entretanto, indicações quanto à adequação do gênero ao início ou ao final de um dado ciclo.

4. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo

Produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo.

5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade. O conto, por exemplo, será trabalhado em diferentes etapas do ensino fundamental, porém com objetivos graduados, tanto do ponto de vista da organização e da construção de personagens típicas como das unidades lingüísticas que o caracterizam. Se, nos ciclos/séries inferiores, os alunos descobrem as principais características do conto, da 7<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, o domínio do gênero pode permitir o distanciamento e a paródia.

A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada.

A distribuição dos gêneros tratados na coleção<sup>7</sup> é apresentada no quadro a seguir. Trata-se de uma maneira possível de respeitar esses princípios.

6. No Cantão de Genebra, o ensino fundamental vai até a 9<sup>a</sup> série. [N.T.]

7. Na falta do restante da coleção, os leitores podem tomar o quadro como um exemplo de possível organização de currículo e se remeter aos artigos da terceira parte deste volume,

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA:<sup>8</sup>

DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª - 2ª	3ª - 4ª	5ª - 6ª	7ª - 8ª - 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

Orientação metodológica

Concretizar uma proposta na forma de material didático é, por vezes, correr o risco de torná-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apóia. É por essa razão que é importante insistir ainda em alguns pontos de ordem metodológica.

No material proposto, não serão encontradas indicações quanto ao tempo a ser consagrado às diferentes atividades, nem quanto ao percurso típico. Tais indicações entrariam, com efeito, em contradição com o princípio fundamental da proposta, que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Portanto, as seqüências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis:

1. Escolha de seqüências dentre as que estão propostas para um ciclo/série

De maneira geral, para que a diversidade das capacidades de linguagem a serem utilizadas seja levada em conta, devem ser escolhidas seqüências pertencentes a agrupamentos de gêneros diferentes, reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral. Essa escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade da seqüência para os alunos. Por fim, essa escolha não deve menosprezar o caráter mais ou menos motivante que um gênero pode ter para os alunos de uma turma em particular.

2. Escolha dos módulos ou das atividades a serem efetivados numa seqüência

A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais de seus alunos. Tal análise (ver exemplos dados em cada seqüência) deverá permitir-lhe escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas. Dados os limites de todo material, mesmo que as seqüências apresentem um grande número e uma grande variedade de exercícios,

como exemplos de organização de seqüências didáticas específicas para gêneros orais e escritos. [N.T.]

8. Os asteriscos indicam as seqüências de expressão oral.

nem todos os problemas que podem aparecer estarão previstos. Portanto, para adaptar o trabalho à realidade de sua turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados. Por outro lado, durante o tempo consagrado à seqüência, o professor deverá levar em conta os fenômenos de desencorajamento que poderão manifestar-se. Sobre esse ponto, pode-se lembrar que nem toda atividade de produção deve, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista nas seqüências, e que deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo.

Portanto, a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as seqüências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplitude, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As seqüências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras seqüências.

5.

Est  
ensino do  
aliás, não o  
Nesse sent  
que Vygot  
aluno tem  
mesmo, se  
pensament

a)