

UM DECÁLOGO PARA ENSINAR A ESCREVER¹

Auguste Pasquier e Joaquim Dolz

Como cada professor sabe e experimenta cotidianamente em sua sala de aula de língua, não é fácil ensinar a composição escrita. Produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Por isso, às vezes, vêm o desânimo, o sentimento de estar trabalhando em vão e a impressão de que, ao final, há alunos que “sabem escrever” e outros que “não sabem” e, ainda, alguns que “nunca saberão” apesar de todos os nossos esforços.

Esse pessimismo é compreensível, mas está fora de lugar, já que existem na atualidade meios didáticos para desenvolver as capacidades de escritura dos alunos. Esses meios foram experimentados em diferentes unidades escolares, sob o controle de pesquisadores (Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991; Dolz, 1995), com resultados esperançosos.

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão lingüística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas.

Para isso, por outro lado, é preciso que o professorado conheça, **primeiramente**, os instrumentos didáticos atualmente disponíveis e, em **segundo lugar**, que tenha idéias claras sobre o ensino da produção escrita, de maneira que não se perca em atividades entediantes, repetitivas, desnecessárias e, sobretudo, pouco eficazes.

Neste artigo, propomo-nos a relembrar, de maneira breve e simples, algumas das opções atuais em termos de ensino-aprendizagem da composição escrita (ver também Camps, 1994), mostrando como essas opções diferem daquelas que fundamentaram o ensino até a década de oitenta. Temos uma dupla pretensão: esclarecer as principais linhas da ação didática que defendemos e apresentar uma menção a alguns dos meios disponíveis.

Entre os muitos pontos que poderíamos tratar, elegemos dez que nos parecem essenciais, sem que este decálogo constitua uma lista exaustiva.

1. DIVERSIDADE TEXTUAL

O primeiro aspecto que cabe destacar ao se abordar o ensino da composição escrita é o da variedade de textos (Schneuwly, 1992). Este objeto de aprendizagem não é um objeto único, indiferenciado, mas uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam, cada um deles, características lingüísticas bem precisas. Devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais.

Dito de outro modo, não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles. E, ainda que os conhecimentos da psicologia da linguagem sobre os procedimentos de aprendizagem sejam limitados, sabemos que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um tipo de discurso ou de um gênero textual.

Quando um adulto se considera expert na escritura de um gênero específico – pensemos no caso de um especialista em fazer atas –, isto não quer dizer que o mesmo domine a escritura de um texto narrativo, explicativo, poético ou argumentativo. Na verdade, os textos citados não apresentam as mesmas características lingüísticas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos, assim como não são os mesmos os conectivos

¹ PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

utilizados para articular as diferentes partes do texto ou as modalizações, as anáforas etc.

Se cada texto, para que seja compreendido pelo leitor, deve apresentar uma organização global, as formas de planejamento e de seqüencialização (Adam, 1992) serão distintas quando se trata de narrar, de descrever, de explicar, de argumentar ou de dialogar. E devemos atribuir estas diferenças a uma particularidade da língua: a de se adaptar a diferentes situações de uso.

Assim, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não "em geral", mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto será publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula etc.). E, para isso, terá de inspirar-se em ou ter como referência outros textos sociais em uso.

2. APRENDIZAGEM PRECOCE

Como dissemos no princípio, escrever textos é um processo complexo. A aprendizagem das capacidades que intervêm na atividade de escrever é lenta e longa. Por esta razão, convém começar seu ensino desde os primeiros anos da escolaridade. Entretanto, começar logo não significa exigir que os pequeninos façam mais cedo o que estava previsto até agora para o currículo dos mais velhos.

Em cada nível de ensino, as atividades devem ser adaptadas às possibilidades dos alunos. Entretanto, isto não significa que se tenha de esperar que os alunos saibam ler e escrever palavras e frases para sensibilizá-los para a escrita de textos. Desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato freqüente com os livros, à utilização de imagens e, sobretudo, à prática do "professor como escriba" (a criança diz oralmente um texto "escrito", ditando-o a um adulto que assume a tarefa de grafar), crianças pequenas podem produzir textos, descrevendo um lugar conhecido, explicando um fenômeno conhecido, contando uma história, tentando convencer um colega, dando instruções para fabricar um brinquedo etc. Escrevendo esses textos, as crianças pequenas constroem progressivamente a capacidade de se adaptarem às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por quê) e a consciência de que querem ser compreendidas: qual é o seu papel ao escrever, com que finalidade estão escrevendo e o que devem fazer para conseguir seus objetivos. Também buscam e refletem sobre os conteúdos temáticos para desenvolver seus textos.

Enfim, descobrem algumas características da textualidade e discutem com seus colegas sobre o interesse de se adotar uma ou outra forma lingüística, antes de ditá-la definitivamente ao adulto.

Assim, vemos que, desde a pré-escola, pode haver múltiplas atividades de contato com diversos tipos de livros e de pequenos textos que constituirão os primeiros passos de uma prática que se fará mais complexa a cada ano. São os primeiros passos fundamentais na aprendizagem da produção escrita. Muitas pesquisas recentes demonstram a importância de uma exposição precoce ao processo da escrita através do "professor como escriba". Esta sensibilização não só é possível desde a pré-escola como também é desejável e geradora de progressos importantes.

3. APRENDIZAGEM EM ESPIRAL

Numerosos métodos de ensino propuseram – e ainda propõem – abordar a produção escrita como um progresso de texto em texto. Estes métodos propõem abordar, durante o ano escolar, um tipo de discurso (a narração) ou um gênero textual (o conto) para, no ano seguinte, passarem a outro (a descrição ou a exposição) e, no próximo, a um terceiro (a argumentação). Muitos desenhos curriculares estabelecem uma tal progressão. Também na escola primária é freqüente convidar os alunos a trabalhar um

gênero textual (o conto de fadas) e esperar o ano seguinte para abordar outro gênero (a correspondência ou a crônica).

Muitos pesquisadores das atuais práticas de ensino da redação em países de fala francesa consideram que o "melhor caminho", ou a tendência mais comum, consiste em começar trabalhando a narração, seguida da descrição e da correspondência, para coroar o conjunto com um trabalho sistemático sobre a dissertação no colegial.

Esta concepção da aprendizagem da escritura faz com que cada texto seja considerado, implicitamente, como um pré-requisito ou preparação para o estudo do texto seguinte: a narração é considerada como o texto-base para desenvolver a língua; a descrição de personagens, objetos e acontecimentos serve para completar a narração; narração e descrição permitem que se chegue aos textos considerados mais difíceis: a explicação e a dissertação.

A este tipo de progressão linear opõe-se a progressão em espiral.

Ao invés de seguir uma linha reta que vai de um texto a outro, propomos uma progressão em curva, distanciando-nos gradualmente do ensinado para voltarmos a abordá-lo mais tarde, a partir de uma dimensão ou de uma perspectiva distinta. Dito de outro modo, a expressão aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes ou papel dos personagens; estrutura narrativa; pontuação etc.).

Por exemplo: o papel dos organizadores textuais (Era uma vez; Um dia; De repente etc.) será abordado progressivamente ao longo da escolaridade básica; propor-se-á uma complexificação dos personagens narrativos e da estrutura textual etc. **Mas, em cada nível, o aluno deverá escrever textos diferentes... segundo o princípio em espiral. Isto também supõe que o professor conheça a trajetória seguida por seus alunos em anos anteriores para evitar que as mesmas situações de comunicação se repitam regularmente.** Mas o fundamental consiste em saber observar as capacidades iniciais dos alunos, em detectar alguns de seus problemas de escrita ligados a um determinado gênero textual, a fim de selecionar as dimensões textuais que comporão o trabalho central com a classe.

4. COMEÇAR COM TAREFAS COMPLEXAS

Os jogos de construção – como o Lego, por exemplo – foram, durante muito tempo, o modelo preferido dos métodos de ensino de redação: a reunião sucessiva de peças simples e separadas para "compor", no final, uma peça complexa. Trata-se de um princípio de aprendizagem aditiva: a criança começa aprendendo as letras do alfabeto; depois escreve palavras soltas; depois constrói frases que são cada vez mais complexas; e, finalmente, compõe textos. Como sabemos, no âmbito do ensino de línguas, este princípio foi aplicado com insucesso.

Segundo este mesmo princípio, as atividades de estruturação gramatical eram consideradas como uma etapa intermediária imprescindível para desenvolver a expressão escrita: pensou-se que o aluno chegaria a saber escrever textos graças a exercícios estruturais. Apoiando-se em aquisições realizadas no domínio do vocabulário, da gramática e da conjugação verbal, o aluno construiria os instrumentos necessários às atividades de expressão escrita, realizando, por conta própria, sem nenhuma ajuda específica, a "transferência" das atividades próprias de estruturação para as atividades globais de composição escrita.

A aprendizagem não se dá de maneira tão simples como prevê o princípio aditivo. E, ao invés desse movimento que vai "do simples ao complexo", preferimos um procedimento que coloca o aluno, desde o primeiro momento, em face a uma tarefa complexa e global,

de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social. Somente num segundo momento serão propostas atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado: organização do conteúdo temático, uso das unidades lingüísticas, coesão textual, aspectos sintáticos e lexicais etc., antes que o aluno se confronte de novo com a situação complexa da tarefa inicial.

Em resumo, em lugar de propor uma passagem das tarefas simples às tarefas complexas, defendemos um movimento que vai "do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo".

Não se trata de uma pequena diferença, mas sim, de duas concepções muito distintas uma da outra. Num caso, considera-se que o todo é o resultado de uma soma de partes simples e que a transferência de um tipo de atividade a outra dá-se de maneira natural, o que é um duplo erro no caso do ensino-aprendizagem de língua. No outro caso, é o todo, quer dizer, a atividade complexa e global, que determina os instrumentos específicos que o aluno, induzido pelo ensino do professor, deve construir para chegar a resolver os problemas colocados por esta atividade. Não se trata, pois, de "compor" um texto a partir de elementos simples conhecidos, mas de "produzir" um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias.

5. ENSINO INTENSIVO

A organização do tempo na escola faz, em muitos casos, com que uma dificuldade de aprendizagem seja abordada de maneira segmentada e durante um período relativamente longo. Acontece, por exemplo, de passarmos vários meses estudando e analisando os segmentos que constituem a frase porque temos somente uma aula por semana. Esse princípio de trabalho dominou, durante muitos anos, a organização do ensino ginásial e colegial e influenciou também o ensino primário, embora neste o mesmo professor seja responsável por um conjunto de disciplinas.

As investigações realizadas nos últimos anos mostram que o ensino "concentrado" num período de tempo dá melhores resultados, ao menos no que se refere ao campo da produção escrita.

Dito de outra maneira, o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundos se o trabalho se dá de maneira intensiva, concentrado num período breve, de não mais do que duas ou três semanas. O ensino intensivo justifica-se por várias razões. **Em primeiro lugar**, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo sucedem-se cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. **Em segundo lugar**, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhes propomos. O vocabulário escolar dispõe de toda uma série de termos para designar esta atitude dos alunos: cansaço, desatenção, desinteresse etc.

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimento generalizável a todo texto.
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade.	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada.
3. Progressão em espiral.	3. Progressão linear: de um texto a outro.

4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo.	5. Ensino descontínuo.
6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos <i>ad hoc</i> *.
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal.
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor.
10. Organização do ensino em seqüências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto.
<i>*Expressão latina que significa "para isso". Diz-se daquilo que é preparado especificamente para determinada finalidade ou circunstância.</i>	

6. TEXTOS SOCIAIS

Tradicionalmente, o ensino-aprendizagem da escrita utiliza como modelos textos *ad hoc*, quer dizer, textos criados para cada circunstância. Os livros didáticos estão cheios destes textos, que não têm muito a ver com os textos autênticos que circulam fora da escola, produzidos estes últimos em contextos sociais reais: no trabalho, nos meios de comunicação, nos espetáculos, nas publicações de todo tipo... Os textos dos livros didáticos, freqüentemente, não são mais do que simplificações adaptadas ao público escolar e merecem a etiqueta de "textos escolares" em comparação com os textos produzidos em contextos sociais precisos, que chamaremos "textos sociais".

Se é certo que, para aprender a escrever um gênero determinado de textos, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um corpus textual deste mesmo gênero que sirva de referência, também é verdade que, com a desculpa da complexidade dos textos sociais, se costuma oferecer-lhes como modelo textos fabricados para a ocasião ou desnaturalizados. E isto quando se trabalha a redação a partir de um corpus textual ou de um modelo de texto, pois, às vezes, pede-se ao aluno que escreva um texto sem apresentar-lhe nenhuma referência.

É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma explicação verdadeira de um fenômeno desconhecido; uma descrição verdadeira de uma catedral para um guia turístico; uma receita culinária verdadeira para que seus colegas possam fazê-la em casa.

E, para podermos ajudá-lo, deveremos propor a leitura de textos produzidos em situações similares: textos explicativos publicados em enciclopédias ou livros para jovens; outras descrições de guias turísticos; livros de receitas culinárias etc.

7. A REVISÃO COMO ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Vimos, até agora, a importância que têm a definição da situação de comunicação, nas instruções (consignas) para a produção, e a presença de textos sociais que constituam uma referência para a primeira produção dos alunos, assim como para os exercícios e atividades de aprendizagem.

Mas que fazer com os problemas de escrita que observamos nas primeiras versões destes textos?

Geralmente, o professor corrige os erros de ortografia e de estilo, anotando comentários às margens da redação que nem sempre são de fácil compreensão para os alunos. Caso

exijam uma releitura e uma autocorreção da primeira versão, os professores verão como a atividade de revisão é difícil para eles.

Os alunos mais jovens apresentam uma espécie de "cegueira", como dizem os psicólogos que estudaram o fenômeno, diante de seus próprios erros. Os alunos que introduzem algumas modificações concentram-se em alguns erros superficiais como a correção de ortografia (os erros que podem enxergar!) e a substituição de algumas palavras por outras, julgadas mais precisas, tentando compreender as anotações do professor à margem da página. Sabemos como este tipo de atividade acaba por resultar ineficaz e a decepção que é para o professor a comparação das duas versões do mesmo texto: os erros acrescentados são tão numerosos quanto as correções.

A revisão é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, freqüentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem.

Na fase de aprendizagem da escrita de um gênero textual, propomos que haja um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e o momento de revisão-reescrita (Dolz & Pasquier, 1995). Observamos que, desta maneira, facilitamos o distanciamento necessário para que o aluno reflita sobre sua própria produção e, sobretudo, oferecemos-lhe a possibilidade de fabricar instrumentos lingüísticos sobre o gênero textual que tem de produzir. Entre o primeiro rascunho e a volta a esse texto para elaborar a versão definitiva, desenvolver-se-ão as atividades de ensino e aprendizagem sobre as diferentes dimensões textuais que se apresentaram difíceis na primeira versão (pontuação, tempos verbais, organização do conteúdo temático etc.). O aluno também aprende as técnicas próprias da revisão (discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e eficácia comunicativa: apagar-substituir- deslocar).

Depois de um trabalho progressivo sobre as diferentes dimensões do texto que apresentam-se para os alunos como dificuldades, quando revisam o texto final, já não se trata de uma simples limpeza do texto, mas de uma profunda transformação do texto inicialmente produzido, graças aos instrumentos lingüísticos elaborados durante as oficinas (seqüências de atividades centradas numa dimensão textual). Nesse sentido, a revisão constitui um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto.

Muitas vezes, convém separar o momento da revisão da primeira versão do texto e o momento da reescrita da versão definitiva, para facilitar o distanciamento da versão inicial e uma liberdade de ação maior na obra final.

8. MÉTODO INDUTIVO: APROPRIAÇÃO POR PARTE DO ALUNO

Os instrumentos lingüísticos de que falamos no item precedente são trabalhados através de exercícios específicos. A realização destes exercícios deve merecer a máxima atenção por parte do professor. **Não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais.**

Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento lingüístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção.

Estamos ainda longe de conseguir esta qualidade, mas, em alguns gêneros textuais, os materiais que estão sendo elaborados atualmente melhoraram sensivelmente, adaptando-se aos problemas típicos de escrita de alunos em fase de aprendizagem, e

constituem um elemento que facilita a construção de capacidades comunicativas e lingüístico-discursivas.

9. REGULAÇÃO EXTERNA E INTERNA

Como diz Mas (1991), saber escrever é todo um sistema. A avaliação formativa dos textos produzidos exige que se leve em consideração a complexidade desse sistema: a diversidade textual, a pluridimensionalidade dos problemas de escrita, as operações e os processos psicolingüísticos que os alunos executam até chegarem ao produto final (Hayes & Flower, 1980; Bronckart, 1985; García-Debanc, 1986; Schneuwly, 1988). A avaliação formativa entende-se, atualmente, como a criação de instrumentos de regulação do sistema que constitui a produção textual (Schneuwly & Bain, 1994). Dito de outra maneira, o aluno, quando escreve um texto, encontra numerosas dificuldades que deve superar:

- contextualizar seu projeto de escrita em função da consigna do professor;
- eleger um tipo de discurso em função dos textos sociais que conhece;
- elaborar os conteúdos temáticos que serão desenvolvidos no texto;
- planejar globalmente sua organização;
- articular as diferentes partes do texto;
- conectar as palavras e as frases;
- assegurar a continuidade de sentido do conjunto do texto;
- modalizar as asserções em função da perspectiva enunciativa adotada.

Quando falamos de regulação, referimo-nos à adoção por parte do aluno produtor de um texto de um ponto de vista crítico sobre sua própria atividade a fim de controlar o conjunto de problemas de escrita que acabamos de elencar.

A regulação começa sendo externa e social. O professor viabiliza os instrumentos didáticos, entre os quais destacaremos as famosas listas de controle. Durante a realização das atividades de leitura e dos exercícios de análise e de produção de textos, o aluno utiliza instrumentos de ordem lingüística. **A lista de controle elenca, em forma de notas, os aspectos lingüísticos que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem e que podem ajudá-lo, como uma espécie de memória externa (agenda), na escrita de um novo texto. Graças à regulação externa da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino.** Os resultados mostram não só uma melhoria na revisão e reescrita de textos (Rosat, Dolz e Schneuwly, 1991; Dolz, 1995), mas também que este instrumento de regulação externa converte-se, progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle.

10. SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS

Todos os pontos que desenvolvemos até aqui concretizam-se no que chamamos de seqüência didática, quer dizer, um conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda escrever um gênero textual que responde a uma série de critérios.

A noção de seqüência didática justifica-se por duas razões. **Em primeiro lugar**, o termo "seqüência" refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características lingüísticas dos textos

estudados. **Em segundo lugar**, a qualificação "didática" tem a virtude de evocar tanto o objetivo da seqüência – aprender –, quanto a ação que o torna possível – ensinar.

Entretanto, são muitos os professores que pensam que as capacidades que intervêm na produção de textos são resultado das predisposições herdadas pelos indivíduos ("dom") e que se aprendem graças a elas e à experiência. Assim, simplesmente propor atividades de redação seria suficiente para que aqueles que receberam o dom de escrever aprendessem. A tarefa seria, de todo jeito, quase impossível para os outros.

Ao contrário, as seqüências didáticas consideram que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e que isso é, sim, possível graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e lingüísticos.

Insiste-se, pois, na necessidade de uma organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens. Durante um período de tempo relativamente curto e num ritmo adaptado ao ritmo de aprendizagem do aluno, trabalha-se sobre um gênero textual.

O trabalho com seqüências didáticas permite ao aluno saber, desde o começo, por que e para que está trabalhando. Imaginemos o caso de uma escrita de receita culinária destinada a outro grupo de alunos com o qual se mantém uma correspondência escolar; a primeira produção permite ao professor observar o que seus alunos já sabem fazer e analisar quais são os principais problemas de escrita. Em função destes, o professor seleciona uma série de oficinas – exercícios e atividades –, organiza-as em várias sessões de trabalho e negocia com seus alunos os objetivos que quer alcançar.

Quando o especialista em didática elabora seqüências didáticas, somente prepara o trabalho do professorado. Trata-se de materiais didáticos elaborados a partir dos conhecimentos atuais em lingüística do discurso e em psicologia da linguagem, destinados a facilitar a tarefa do professor.

A transformação destes materiais em seqüências didáticas adaptadas aos problemas de escrita de um grupo de alunos constitui uma responsabilidade do professor.

(...)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, J. M. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan-Université, 1992a.
2. BRONCKART, J.-P. Le fonctionnement des discours. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985.
3. CAMPS, A. L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova, 1994.
4. DOLZ, J. L'apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 61: 1995a, p. 137-169.
5. DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación, 26: 1995b, p. 65-77.
6. DOLZ, J. e PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte Repères, 10: 1995, p. 1-163.
7. DOLZ, J.; ROSAT, M. C. e SCHNEUWLY, B. Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. Le Français Aujourd'hui, 93: 1991, p. 37-47.
8. GARCÍA-DEBANC, C. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. Pratiques, 49: 1986, p. 23-50.
9. HAYES, J. R. e FLOWER L. Identifying the organisation of writing process. In: GREGG, A. L. e STEINBERG, E. R. (Orgs.). Cognitive processes in writing. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
10. MAS, M. Savoir écrire: c'est tout un système! Repères, 4: 1991, p. 2-9.

11. ROSAT, M. C.; DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4: 1991, p. 17-153.
12. SCHNEUWLY, B. Le langage écrit chez l'enfant. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988.
13. -. Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale. In: BOUCHARD, R. et al. (Orgs.). *Acquisition et enseignement, apprentissage des langues*. Grenoble: LILI-DEM, 1992a.
14. -. Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe. Colloque DFLM. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1992b.
15. SCHNEUWLY, B. e BAIN, D. Mecanismos de regulación de les activitats textuals. *Articles*, 2: 1994, p. 87-104.