

O contributo dos módulos da sequência didática na renovação do ensino da língua

Luciana Graçaⁱ (Leitora do Camões, I.P -Universidade de Toronto)

Resumo:

Este texto visa descrever, globalmente, a importância do caráter modular das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, 2004) na promoção de um renovado ensino da língua, e em que a análise linguística assuma um papel de destaque, para uma aprendizagem mais sustentada da língua, nas suas modalidades oral e escrita. Para tal, proceder-se-á a uma breve apresentação de alguns dos princípios em que se apoiam a gramática tradicional e a análise linguística, antes de se passar quer a uma descrição do procedimento de uma sequência didática quer a uma análise mais detalhada a nível da própria forma como são construídos, e in loco apresentados, os respetivos módulos.

Palavras-chave: módulos, sequência-didática, língua, gramática

Abstract:

This text aims to describe, globally, the importance of the modules of the didactic sequences (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, 2004) in the promotion of a renewed language teaching, and in which the linguistic analysis assumes a prominent role, to a more sustained learning of the language, in its oral and written forms. Thus, we will briefly outline some of the principles on which traditional grammar and linguistic analysis are based, before proceeding to either a description of the procedure for a didactic sequence or a more detailed analysis at the way in which the respective modules are created and presented in loco.

Keywords: modules, didactic sequence, language, grammar

Introdução

Uma reflexão cuidada sobre as dificuldades de ensino, e de aprendizagem, da língua, quer na sua modalidade oral quer na sua modalidade escrita, conduz-nos sempre à própria problematização das posturas didáticas assumidas pelo professor em sala de aula. E, ainda a

este propósito, é unanimemente reconhecido o facto de serem já deveras significativas as mudanças que têm vindo a ser propostas pelos mais variados documentos programáticos oficiais, nos mais diversos países. Porém, e como muito bem também sabemos, os programas oficiais de uma disciplina, com todas as suas reformulações, não geram, necessariamente, uma mudança nas práticas docentes (BULEA & BRONCKART, 2010; DOLZ & PLANE, 2008; DOLZ, & ABOUZAID, 2015; DOLZ, & GAGNON, 2018; GRAÇA, 2010). Daí a persistência, ainda, em aula de língua, de traços de uma abordagem marcadamente tradicional da gramática, com o estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o discente (DOLZ, GAGNON, & TOULOU, 2008; PEREIRA, ALEIXO, CARDOSO, & GRAÇA, 2010). Ora, é precisamente (também) este contexto que justifica que, nas últimas décadas, se tenha vindo a apostar em campos investigativos que pudessem contribuir com conhecimento suscetível de facilitar tais mudanças. É o caso de pesquisas quer sobre o papel eventualmente transformador das próprias ferramentas didáticas utilizadas, in loco, pelo professor, quer de compreensão das próprias práticas de ensino e de formação, ultrapassando-se a respetiva descrição das mesmas (GRAÇA, & PEREIRA, 2015; GRAÇA, PEREIRA, & DOLZ, 2014; PEREIRA, GRAÇA & CARNIN, 2014; DOLZ & PLANE, 2008; GAGNON & DOLZ, 2009; DOLZ & PLANE, 2008; BULEA & BRONCKART, 2010; HOFSTETTER, & SCHNEUWLY, 2009), além de um enfoque, igualmente, sobre a própria aprendizagem e o aluno (CARDOSO, 2009, 2016; CARDOSO, LOPES, PEREIRA, & FERREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2011). Apesar da complexidade intrinsecamente envolvida no ensino e na aprendizagem da língua, só mesmo com uma adoção de posturas didáticas docentes mais consentâneas com os mais recentes princípios formulados com base em resultados investigativos, e igual e necessariamente mais ajustados à própria realidade escolar dos nossos dias, e rompendo-se com determinadas opções educativas destituídas de significado e até de legitimidade, é que se poderia efetivamente operar uma renovação do ensino e da aprendizagem da língua. Afinal, se as metamorfoses operadas nas mais diversas esferas da sociedade, em geral, e na escola, em particular, são uma realidade indiscutível, como compreender – ou, até, aceitar – que o ensino da língua pareça ainda, em múltiplas ocasiões, ter permanecido incólume às mais diversas mudanças ocorridas dentro e fora da própria sala de aula?

Na presente contribuição, interessamo-nos, assim, por explorar as potencialidades de um dispositivo didático específico – a sequência didática –, cuja relevância tem vindo a

ser internacionalmente reconhecida, e de uma forma sempre crescente, e, nomeadamente, a nível da própria forma como favorece a realização de atividades de análise linguística, ultrapassando-se a abordagem típica da gramática tradicional (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, 2004; PEREIRA, GRAÇA, MARQUES, & CARDOSO, 2016). Aduza-se, ainda, a respeito deste procedimento de ensino, e no contexto português, a referência aos trabalhos desenvolvidos por Luísa Álvares Pereira, através de quem fora introduzida a sequência didática no país (Pereira, 2000a), e pelo Grupo de Pesquisa Protextos que fundou – e ao qual pertencemos –,¹ em que se tem vindo a construir uma adaptação deste mesmo dispositivo didático (PEREIRA, & CARDOSO, 2013). Mais especificamente: i) abordaremos, de forma sucinta, a abordagem da gramática tradicional e a própria abordagem da prática de análise linguística, ii) passando-se à descrição da sequência didática, em termos de princípios-chave e estrutura; e, iii) finalmente, apresentaremos algumas das principais potencialidades de um trabalho, em sala de aula, orientado por módulos de trabalho.

1. Gramática tradicional e análise linguística: duas abordagens, duas conceções

A conceção que o professor tem a respeito da língua é determinante na forma como o mesmo a ensina (DOLZ, GAGNON, & VUILLET, 2016; DOLZ & LACELLE, 2017; PEREIRA, GRAÇA, MARQUES, & CARDOSO, 2016; TRAVAGLIA, 1996). Ora, e de facto então durante bastante tempo, o trabalho com a gramática assentou numa conceção de linguagem enquanto instrumento de expressão do pensamento, recorrendo-se, fundamentalmente, a atividades de ensino de aspetos morfológicos, sintáticos, lexicais, e semânticos. E, neste sentido, a capacidade de memorização, por parte do aluno, seria uma mais-valia indiscutível para que pudesse ser bem sucedido nos testes a que se submetesse. Mas outras mais características deste ensino merecem ainda aqui ser destacadas (DOLZ, 2016; PEREIRA, 2000b):

i) invariabilidade, sendo a língua concebida como um procedimento unitário, e sendo assim o texto – escrito ou oral – entendido como uma entidade única, utilizada indiferentemente nas mais distintas situações de comunicação, formais ou informais;

ii) *naturalismo*, defendendo-se que aprender uma língua resulta da mera prática da mesma; assim, para se aprender a gramática, a falar, a ler, ou a escrever... – e, inclusive,

¹ Consultar a página eletrónica do «Grupo Protextos», com coordenação de Luísa Álvares Pereira: http://protextos.web.ua.pt/

1

para se obter progressos em tal –, seria suficiente ver alguns exemplos e, logo a seguir, tãosó treinar, precisamente, a gramática, a fala, a leitura ou a escrita; há, assim, a apologia de uma metodologia transmissiva, considerando-se não ser necessária a adoção de uma metodologia de natureza mais reflexiva, baseada, mormente, na indução, com a observação de casos específicos, que conduziria, então, ao estabelecimento de determinadas regularidades e regras;

iii) gramaticalização do ensino de língua, colocando-se o enfoque nos conteúdos gramaticais, tidos como os principais objetos de ensino, sendo trabalhados de forma não só isolada, como já referido, como também segundo uma sequência progressiva, do simples ao complexo, isto é, das letras às sílabas, das sílabas às palavras, das palavras às frases e das frases aos textos, num claro movimento gradual, aditivo, em que as informações se adquirem cumulativamente, não havendo a necessidade de serem posteriormente recuperadas;

iv) fragmentação, com os elementos gramaticais apresentados em frases soltas, não havendo uma necessária interrelação entre as próprias aulas de leitura e as de escrita; e sendo o enfoque colocado em exercícios de natureza predominantemente estrutural, de identificação e de classificação, sem um trabalho de ordem mais comparativa e reflexiva, convocando-se a própria importância das regras de adequação, em função de cada particular contexto de comunicação.

Ora, são precisamente abordagens de ensino desta natureza que têm concorrido para a sobrevivência do paradoxo de se avaliar uma escrita e uma oralidade que, verdadeiramente, não são ensinadas — pelo menos, pela instituição escolar. E tem sido esta mesma contradição responsável pelo prolongamento — e, inclusivamente, cristalização —, na escola, das desigualdades a que determinados alunos acabam por estar sujeitos, como acontece com o fenómeno da exclusão escolar de alguns grupos discentes, cujas dificuldades de aprendizagem foram sendo explicadas, ao longo dos tempos, nomeadamente, não só por razões patológicas como também por razões atinentes ao respetivo ambiente familiar, marcado por um significativo défice cultural. Porém, e apesar das limitações do próprio ensino, importa, em nosso atender, continuar a acreditar que a exclusão escolar não é uma fatalidade e que a principal resposta continuará sempre a assentar, precisamente, no ensino. Neste contexto, a adoção de abordagens de ensino que se diferenciem das práticas tradicionais, e que incluam, por exemplo, atividades de reflexão a nível dos próprios

conteúdos de ensino efetivamente ensinados (SCHNEUWLY, & DOLZ, 2009), parecem surgir como uma forma de atuação deveras significativa, em prol de um renovado ensino da língua (DOLZ, & LACELLE, 2017).

A adoção de uma conceção socioconstrutivista, interacionista e social da língua representa, precisamente, um ponto de viragem deveras significativo. Para o interacionismo sociodiscursivo, a linguagem assume um papel fulcral no desenvolvimento humano, ao organizar o próprio agir e as próprias interações humanas, no seio das quais são construídos quer os factos sociais quer os psicológicos (BRONCKART, 1996, 2005; COUTINHO, 2012; DOLZ, 2013). E são os géneros, concebidos como práticas sociais e discursivo-textuais (DOLZ & GAGNON, 2013; MARCUSCHI, 2005), que orientam a própria comunicação. Na esteira de Bakhtine/Voloshinov (BAKHTIN, 1988, 1979), os géneros são mesmo concebidos como ferramentas que fundam qualquer possibilidade de comunicação. Por outras palavras, não é possível existir comunicação – oral ou escrita – sem a adoção de um determinado género. Para falar, apoiamo-nos nos géneros anteriormente estabelecidos e no seu uso concreto no nosso ambiente. Daí que os géneros textuais, apesar da sua variabilidade imensa, tenham também sempre, portanto, uma relativa estabilidade. Por isso é que os géneros se adotam e se adaptam sempre que se produz um texto. Ora, desta particular conceção de língua decorre uma nova forma de atuar em sala de aula, orientada, muito particularmente, pelos sequintes denominadores comuns:

i) movimento «complexo \rightarrow simples \rightarrow complexo», com atividades, inclusive, epilinguísticas, segundo o qual, e transpondo-se o mito didático do aluno como *tabula rasa*, se considera que o ensino deve partir do *déjà-là* do discente, de molde a reconhecer o que este último já sabe e o que o educando tem ainda de aprender. Assim sendo, se, na gramática tradicional, se tinha como objeto de análise, no limite, a própria oração, enquanto unidade de língua, passa-se agora a privilegiar o texto, percecionado como um enunciado, ou seja, uma unidade concreta que possibilita, como referido, a própria comunicação (BAKHTIN, 2006). Daí que se tenha necessariamente em conta a especificidade de cada situação de comunicação e, inclusive, o próprio papel que os sujeitos do discurso vão assumindo na mesma. Logo, é indiscutivelmente essencial que, neste contexto, se desenvolvam, em sala de aula, atividades que promovam a reflexão dos alunos, nomeadamente, sobre o próprio objetivo comunicativo de cada sujeito, já que tal influi de forma decisiva em cada *adoção* e *adaptação* de um género textual que sejam feitas. E, neste

sentido, importa ainda conceber um trabalho que inclua, além de todas as atividades de natureza linguística e metalinguística (DOLZ, & MEYER, 1998), as próprias atividades epilinguísticas, que consistem em exercícios que estimulem a própria reflexão sobre o texto, lido ou escrito, e a sua exploração em todas as suas múltiplas possibilidades. Por outras palavras, trata-se da reflexão feita, inclusive, enquanto se lê e se escreve, de molde a compreender ou a atribuir sentido ao texto, testar a sua coesão e a sua coerência, verificar a se as categorias gramaticais e de ortografia se encontram ou não adequadas, e isto quer enquanto leitor que precisa de compreender o que lê, quer enquanto autor que deseja que o seu leitor compreenda o que escreve (GERALDI, 1993; TRAVAGLIA, 1996). Ora, uma reflexão sobre os recursos linguísticos operada desta forma ajudará os alunos a desenvolver o seu domínio da língua num maior número de esferas sociais em que esta última pode ser usada;

ii) aprendizagem ferramentalizada, ou seja, se aprender uma língua – em toda a plenitude do termo – pressupõe que o aluno seja de tal forma independente, que consiga, sozinho, produzir textos que se adequem – pela forma e pelo conteúdo – às múltiplas situações de comunicação, é-nos possível inferir que, para granjear o referido objetivo, o aprendente tenha de se apropriar dos meios indispensáveis para tal. É neste quadro que falamos, precisamente, de ferramentas – discursivas, neste caso –, e a que fizemos já anteriormente uma menção geral. Como é típico de qualquer ação humana, o indivíduo serve-se de uma ferramenta ou de um conjunto de ferramentas para a realizar. Assim, tal como utiliza, por exemplo, uma colher para realizar a ação «física» de comer, o homem recorre ao género textual para realizar a ação linguageira de escrever, de falar... Nas duas circunstâncias, as ferramentas utilizadas assumem uma importância capital para facilitar as ações: se tivéssemos sempre de (re)criar os meios utilizados para cada uma das várias situações possíveis – respetivamente, jantar com familiares, com o presidente da empresa onde trabalhamos... e defesa de uma opinião perante um grupo de amigos íntimos, ante uma plateia constituída pelos professores ... –, a realização das respetivas ações seria muito difícil – nem que não fosse pela simples morosidade colocada pela (re)criação das ferramentas... Assim, temos que a facilitação de ambas as situações referidas é promovida pela construção, por parte da sociedade, de formas relativamente estáveis de ferramentas – talheres e afins por um lado e géneros textuais por outro –, que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário/contexto. O género textual, na esteira de Bakhtin/Voloshinov, pode ser definido como uma entidade constituída por formas linguísticas relativamente estáveis e convencionais, inerente a todos os enunciados; e consiste, portanto, na forma assumida, necessariamente, por qualquer tipo de comunicação humana, independentemente da modalidade utilizada. De acordo com Bronckart, «os [géneros] são objeto de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los [...] como uma espécie de "reservatório de modelos de referência", dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem» (MACHADO, 2004, p. 24). Os géneros textuais representam, assim, complexas ferramentas semióticas (formadas por signos, portanto), que permitem que o indivíduo realize as ações linguageiras propriamente ditas, ao estar naturalmente inscrito em determinadas atividades sociais de linguagem;

iii) progressão em espiral, segundo a qual se procede a uma abordagem de todos os tipos textuais em todos os anos e ciclos de escolaridade, registando-se uma variação a diferentes planos: género discursivo (texto de opinião, debate regrado, carta do leitor; narrativa de aventura, lenda, fábula...), complexidade conteudística (para o texto de opinião, apresentar-se-ia, inicialmente, uma temática que os alunos já dominassem, podendo passar-se, progressivamente, a uma outra que exigisse uma maior pesquisa por parte dos aprendentes...), dimensões textuais abordadas (ainda relativamente ao texto de opinião, poder-se-ia pedir uma exposição oral com apenas dois argumentos, seguindo-se a solicitação de um maior número de argumentos e, ainda, a apresentação de contra-argumentos...), extensão do discurso (de um texto de opinião de cinco linhas a um de quinze e a um de dimensão correspondente a uma página A4...);

iv) defesa de uma integração e diversificação dos exercícios relativos aos recursos linguísticos mobilizados pelo género textual trabalhado, sendo que, assim sendo, a gramática deixa de ser considerada a partir de exercícios marcadamente tradicionais e descontextualizados, advogando-se a criação de situações de aprendizagem que promovam a compreensão do que é um bom texto, em termos, nomeadamente, da forma como deve ser organizado e de como os próprios elementos gramaticais podem contribuir para tal organização discursiva. Nesta ótica, explorar o estudo da gramática em termos da sua relação com o estudo dos géneros textuais permite ao aluno compreender as próprias funções que os mais variados recursos do sistema linguístico assumem no discurso. Por outras palavras, o texto surge como a unidade de ensino a privilegiar, sendo analisado, a título exemplificativo, em termos do género a que pertence, da função com que é usado,

das respetivas estratégias de composição convocadas, e dos próprios recursos de coesão e dos mecanismos de coerência convocados; e, de facto, os itens de gramática estão sempre presentes, sendo, assim, de uma relevância indiscutível;

v) abordagem reflexiva e indutiva, com base nas prévias experiências dos alunos e na análise de casos particulares, antes da formulação de regras gerais. Só uma postura reflexiva pode conduzir a que os sujeitos sejam progressivamente capazes de escolher de forma mais criteriosa não só os próprios elementos linguísticos como também as estratégias linguísticas a adotar, em função de cada situação de comunicação particular.

Neste quadro, de que forma se poderá concretizar, *in loco*, esta nova abordagem da língua? A secção seguinte apresentará, precisamente, uma das estratégias possíveis. A sequência didática.

2. Sequência didática: uma forma de atuação em sala de aula, para uma ferramentalização do ensino por géneros textuais

A chamada sequência didática, construída no muito reconhecido Grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2001, 2004), na Suíça, é definida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2004, P. 96), sendo constituída por quatro principais etapas, seguidamente descritas.

Apresentação da situação de comunicação. Nesta fase, a turma fica a conhecer um dado projeto de comunicação a realizar, aquando da produção final. É uma etapa (igualmente desde já) importante, já que é nesta etapa que os alunos constroem uma primeira representação da situação de comunicação e da própria atividade linguageira a realizar, e que será objeto de um efetivo ensino-aprendizagem, nas etapas seguintes. Por outro lado, os alunos também já são preparados para a própria produção textual inicial. Há duas dimensões que aqui se destacam: i) por um lado, é uma etapa de apresentação de um projeto coletivo de produção de um género textual; e sobre o qual os alunos devem estar totalmente informados; ii) por outro lado, é um momento de preparação dos próprios conteúdos dos textos a elaborar.

Produção textual inicial. Os alunos elaboram um primeiro texto – oral ou escrito –, o qual demonstrará quer as representações que os discentes fizeram sobre o projeto

solicitado quer as suas próprias (in)capacidades em relação à própria atividade de linguagem em questão. Trata-se de um momento de identificação das capacidades, das lacunas e das potencialidades discentes, em termos da atividade de linguagem visada, e em que se baseia o docente para preparar uma intervenção sistemática em sala de aula que vá ao encontro de tais necessidades.

Módulos. O professor trabalha, com os alunos, e em diferentes módulos, os diversos problemas identificados na produção textual inicial. Por outras palavras, a atividade de produção textual é *decomposta*, de molde a conseguir o aluno trabalhar, separadamente, os seus diversos elementos. Nesta fase, podem ser promovidas atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos-modelo, que se podem constituir, então, para os alunos, como importantes reservatórios informacionais sobre as principais características do género textual trabalhado.

Produção textual final. Recorrendo aos conhecimentos construídos e às ferramentas de que se apropriou, nos diversos módulos, o aluno tem a oportunidade de produzir um novo texto. Antes da produção final, há ainda, e geralmente, um trabalho a partir de uma ficha de constatações, para ajudar os alunos a ganhar ainda mais consciência a respeito da aprendizagem já efetuada. Esta ficha também pode ser utilizada como um meio a que o aluno pode recorrer aquando da revisão e da reescrita textuais.

3. Módulos de uma sequência didática e modelo didático de um género: de que forma são convocadas as atividades linguísticas?

3.1. Categorias principais de atividades e de exercícios, em permanente complementaridade

A complexidade inerente ao processo de produção textual é indiscutível, sendo numerosos e complementares os níveis que neste intervêm, e existindo, em cada um destes últimos, problemas específicos de cada género textual, que o aluno deve então ser capaz de ultrapassar, no *terminus* do trabalho. Na escolha dos problemas específicos a trabalhar, de entre todos os problemas possíveis, intervêm três grandes ordens de elementos (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2001, 2004).

Em primeiro lugar, problemas ligados ao objeto de trabalho da própria sequência didática e descritos no modelo didático do género textual em causa, sendo que tal modelo designa o resultado da descrição, sempre provisória, das principais características de um

género, na perspetiva do ensino (DE PIETRO & SCHNEUWLY, 2003, PP. 32-33). Em segundo lugar, as próprias capacidades dos alunos num momento concreto do seu percurso; e daí que seja possível elaborar diversas sequências didáticas a partir de um mesmo modelo didático. Em último lugar, a escolha definitiva é feita com base nos dados específicos atinentes a cada turma em concreto, (também) num determinado momento. Em função de tais dados, o docente pode proceder a alterações da própria sequência didática, operando a diferenciação que se lhe afigure necessária. Estas possibilidades de diferenciação podem já estar previstas na própria sequência didática, ou devem ser desenvolvidas aquando da sua utilização *in loco*.

Cada módulo deve apresentar, ainda, atividades e exercícios deveras diversificados, a fim de se aumentar as possibilidades de sucesso por parte dos alunos, já que se lhes serão, assim, oferecidas diversas vias para se chegar ao objeto de ensino-aprendizagem concreto. Cada módulo tem, *grosso modo*, três grandes categorias de atividades e de exercícios, em permanente complementaridade:

Atividades de observação e de análise de textos

A observação e a análise de textos visam destacar e chamar a atenção para determinados elementos do funcionamento textual. Podem ser utilizados textos completos ou partes de textos. Pode optar-se por um trabalho de comparação de textos do mesmo género ou de géneros diferentes. Pode ainda recorrer-se a três grandes tipos de textos:

- i. «textos sociais de referência»: trata-se de textos autênticos, construídos em situações de comunicação efetivas e que preencham a totalidade dos «requisitos» para a sua utilização em sala de aula. Além disso, o conteúdo destes textos deve não só ser acessível à turma como também lhe deve ainda despertar o interesse, estando igualmente ligado ao tema tratado;
- ii. documentos «autênticos» construídos: na falta de textos autênticos que preencham, na totalidade, os «requisitos» definidos, opta-se por um trabalho de construção desses documentos. Neste caso, criam-se igualmente situações de comunicação reais, em que participam locutores verdadeiros que elaboram verdadeiros textos. Acontece, porém, que estes textos se encontram, agora, adaptados a necessidades de ordem didática, tais como, nomeadamente, o género pretendido, o tema selecionado, o nível dos alunos;

iii. documentos construídos para se exercitar uma determinada dimensão: trata-se de documentos elaborados para se responder, muito especificamente, a objetivos didácticos específicos.

Tarefas simplificadas de produção de textos

A produção textual é indiscutivelmente complexa, mobilizando uma diversidade de conhecimentos e de capacidades. Com estas tarefas simplificadas de produção de textos, propõe-se que os alunos se concentrem, de forma mais específica, num determinado elemento ou problema particular à produção textual, permitindo-lhes ficarem libertos de outros problemas que devem posteriormente aprender a gerir em simultâneo. Eis alguns exemplos: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa a inserir num texto explicativo, completar textos lacunares, e rever um texto tão-só em função de um conjunto limitado de critérios.

Elaboração de uma linguagem comum

Este trabalho é realizado durante toda a sequência didáctica, manifestando-se, *grosso modo*, de duas formas complementares. Por um lado, através de uma linguagem técnica, ainda que mínima, proposta à turma para se designar um conjunto de elementos específicos do género ou da atividade de linguagem trabalhada. Na opinião dos autores, esta linguagem técnica é, afinal, uma linguagem de trabalho do próprio módulo e permite e/ou facilita que professor e alunos falem a respeito do que estão a fazer, facilitando, assim, a comunicação e, inclusive, a própria compreensão entre eles. Por outro lado, com o recurso a fichas de trabalho em que, sob a forma de constatações, se registam as grandes observações e aprendizagens realizadas, facilitando-se não só a fixação dos próprios saberes como também a explicitação dos mesmos, que passam a estar mais acessíveis à turma, nomeadamente, na produção final.

3.2. Modelo didático do género, fonte de (re)conhecimentos essenciais

Como referido já, para ser um professor capaz de construir os módulos mais adequados para o ensino de um determinado género textual, importa que o docente esteja na posse do designado modelo didático desse mesmo género, já que só assim conseguirá operar, de

uma forma mais fundamentada, a seleção adequada das características do género a trabalhar com os alunos, em sala de aula. E, a título meramente exemplificativo, aqui apresentamos, seguidamente, um modelo de género textual por nós elaborado, no âmbito da nossa investigação de doutoramento (GRAÇA, 2010) — com orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, POCTI, 2010 —, a respeito do designado texto de opinião, no que se refere, mais especificamente, à situação de comunicação, ao plano da organização textual e ao plano das unidades linguísticas.

A situação de argumentação:

As situações de comunicação argumentativas apresentam determinados elementos característicos:

- em primeiro lugar, na origem de qualquer situação de argumentação, encontra-se uma questão polémica (controvérsia) sobre um determinado assunto;
- em segundo lugar, o enunciador (entidade individual ou coletiva) adota uma posição a respeito da questão polémica (controvérsia), do assunto em questão;
- em terceiro lugar, o argumentador procura convencer (se o fizer de forma racional) ou persuadir (se apelar aos sentimentos) o(s) Outro(s), ou seja, o argumentador procura modificar as opiniões ou as atitudes do(s) Outro(s) (pessoa ou grupo);
- por último, se o argumentador pretender, seriamente, granjear o seu objetivo, convém que conheça, antecipe e tenha em consideração a posição do adversário designadamente, para anular ou refutar os argumentos antecipados ou diretamente elaborados por este último.

No plano da organização textual:

No plano das unidades linguísticas:

- apresentar a sua opinião com um mínimo de apoio (um argumento, pelo menos)
- apoiar a sua opinião com diversos argumentos
- elaborar diversos tipos de argumentos
- desenvolver argumentos, fornecendo exemplos, provas
- hierarquizar argumentos e articulá-los à introdução e à conclusão
- agrupar argumentos por tema

- utilizar palavras/expressões de tomada de posição (para mim, pessoalmente creio que, parece-me, no meu entender...)
- recorrer a verbos de opinião (defender, considerar...)
- utilizar organizadores textuais de causa (porque, já que, visto que), de conclusão (portanto, em definitivo, finalmente, assim...)...
- usar organizadores argumentativos que

- antecipar explicitamente (no texto, portanto) (possíveis) argumentos do adversário
- formular objeções a argumentos do adversário
- integrar, no texto, as palavras do adversário que apoiam a sua própria posição
- negociar uma posição
- conhecer a estrutura textual
- construir uma introdução
- construir uma conclusão
- organizar o texto em função de diferentes estratégias argumentativas

marquem:

- + a enumeração, o encadeamento dos argumentos (em primeiro lugar, em segundo lugar, em terceiro lugar...(
- + a condição (supondo que, no caso de, se...)
 - + a concessão:
- para admitir algo (seguramente, com segurança, admito que, admitindo que, reconheço que...)
- para negar algo (poderia ser...., mas; efetivamente..., mas...)
- + a objeção (apesar de, por mais que, se bem que...)
- + a oposição (de todas as maneiras, sem embargo, não obstante...)
- modalizar os enunciados com expressões de certeza (é evidente que, é inquestionável que, todos sabemos...), de dúvida (pode ser, é possível que, parece arriscado dizer, duvido de que....), de probabilidade (provavelmente, é provável que...)
- recorrer a fórmulas de cortesia de valor persuasivo (se me permite, gostaria que compreendesse que...)
- utilizar verbos declarativos neutros (dizer, afirmar...), apreciativos (valorizar, apreciar...), e depreciativos (abominar, ridicularizar...)
- implicar o recetor, utilizando deícticos pessoais (eu, nós, vocês...)
- formular diferentes tipos de títulos (designadamente, através de um grupo nominal)

- utilizar termos apreciativos: pejorativos
(ridículo, insensato), positivos (sensato,
ajuizado)

Tabela 1: Situação de comunicação, plano da organização textual e plano das unidades linguísticas

Ora, são, assim, estas constatações que se configuram como importantes guias nas atividades que o docente preparará, já que o mesmo procurará então trabalhar, precisamente, com as marcas linguísticas mais frequentemente encontradas, e tal sempre, claro, em função do nível de ensino em que atue. E assim se conseguirá ensinar a gramática, através da própria análise e de uma reflexão sobre a forma como a língua funciona em cada género de texto específico.

Conclusão

A modularidade constitui-se, assim, e como vimos, como um dos principais denominadores comum no uso das sequências didáticas, que conferem destaque imenso aos próprios processos de observação e de descoberta da língua, em todas as suas potencialidades. Contrariamente a uma abordagem naturalista - segundo a qual é suficiente «fazer» (falar, escrever...) para gerar no aluno uma nova capacidade comunicativa -,o dispositivo da sequência didática inscreve-se, assim, numa perspetiva socioconstructivista, interacionista e social, o que pressupõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de alunos; e o que implica que a própria ordem pela qual os módulos são trabalhos não seja aleatória. Por outras palavras, defende-se a elaboração de percursos variados, em função das capacidades e dificuldades de cada aluno, na ótica da própria diferenciação pedagógica. Ter em conta a heterogeneidade dos alunos assume-se, assim, como um desafio social decisivo; e, longe de serem uma fatalidade, podem, sim, as diferenças entre os discentes ser concebidas, e utilizadas, como um enriquecimento para a própria aula, justificando todo e qualquer esforço de adaptação, por parte de cada docente. E é também precisamente da articulação entre atividades de estruturação e de expressão, e em que a reflexão e a indução marquem permanente presença, que será possível alcançar-se um desenvolvimento profícuo das reais capacidades de linguagem de cada aluno.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociólogo na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BRONCKART, J.-P. Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, J.-P. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópio**, 3(3), pp. 149-159, 2005.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **LINGVARVM ARENA**, 1(1), pp. 43-60, 2010.

CARDOSO, I. A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

CARDOSO, I. Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. In **O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. São Paulo: Pontes, pp. 427-471, 2016.

CARDOSO, I.; LOPES, C. G.; PEREIRA, L. Á.; & FERREIRA, J. A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. **APP, Palavras - revista em linha**, 2, pp. 35-54, 2019.

COUTINHO, A. O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In: **Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

DOLZ J. & MEYER J.-C. Activités métalangagières et enseignement du français. Bern: Peter Lang, 1998.

DOLZ, J. & ABOUZAID, M. Du référentiel de compétences aux activités de formation d'enseignants. La formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande. Le français aujourd'hui, 191, pp. 85-96, 2015.

DOLZ, J. & GAGNON, R. Former les enseignants à la production écrite. Lille: Presses du Septentrion, 2018.

DOLZ, J. & LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation de dispositifs. La Lettre de l'AIRDF, 61, 2017.

DOLZ, J. & PLANE, S. (ed.) Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: recherches sur les pratiques. Actes du Symposium de Sherbrooke

(Québec), Colloque international REF, 9 et 10 octobre 2007. Namur: Presses universitaires de Namur, 2008.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, pp. 32-1, 237-260, 2016.

DOLZ, J. GAGNON, R. & TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage.** Genève: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

DOLZ, J. Interactionnisme sociodiscursif et didactique des langues. Lettre de l'AIRDF, pp. 54, 27-30, 2013.

DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y. L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. Les Cahiers de l'ACDLE, pp. 13-3, 2016.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. **Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit; Notes méthodologiques, volume IV (7e/8e/9e).** Bruxelles: De Boeck, 2001.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letra, 2004, pp. 81-108.

GAGNON, R. & DOLZ, J. Savoirs dans la formation des enseignants pour le français langue première : effets de l'universitarisation. Une étude de cas de l'enseignement du texte argumentatif. In: Savoirs en (trans)formation; Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, pp. 221-244, 2009.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRAÇA, L. **O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

GRAÇA, L., & PEREIRA, L. Á. (2015). O papel transformador das ferramentas didáticas nas práticas de ensino e no objeto ensinado: o caso da escrita do artigo de opinião. **Contrapontos**, 15 (1), pp. 17-32, 2015.

GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á. & CARNIN, A. Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. **Revista FAEEBA,** 23 (41), pp. 129-137, 2014.

GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á., & DOLZ, J. (2014). Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. **Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies**, pp. 261-282, 2014.

HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. (ed.) **Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles: De Boeck, 2009.

MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36, 2005.

PEREIRA, L. Á. Des discours sur les pratiques aux pratiques d'enseignement. In: La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris: L'Harmattan, pp. 319-333, 2004.

PEREIRA, L. Á. Sequência didáctica. In: **Dicionário de Metalinguagens da Didáctica**. Porto: Porto Editora, pp. 439-440, 2000a.

PEREIRA, L. A. Escrever em português. Didácticas e práticas. Porto: Edições Asa, 2000b.

PEREIRA, L. Á., ALEIXO, C., CARDOSO, I. & GRAÇA, L. The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. In: **Traditions of Writing Research.** UK, Oxford: Routledge, pp. 58-70, 2010.

PEREIRA, L. Á., Graça, L., MARQUES, V., & CARDOSO, I. Country Report: Portugal. In: Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Zurich University of Applied Sciences: Working Papers in Applied Linguistics, 10, pp. 163-178, 2016.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, D. Des objets enseignés en classe de français ; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rouen: Presses universitaires de Rouen, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e no 2.º graus. São Paulo, Cortez, 1996.

E-mail: <u>luciana.luciana.28@gmail.com</u>

RECEBIDO EM 05/07/2019 ACEITO EM 23/09/2019

ⁱ Leitora do camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto.