

**Dificuldades de Escrita em Diferentes Níveis de Ensino: Um
Caso Angolano**

Natália Valentina Viti

**Tese de Doutoramento em Linguística
Especialização em Linguística do Texto e do Discurso**

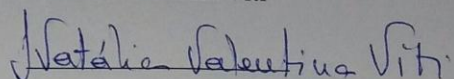
Novembro, 2017

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.

O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Natália Valentina Viti

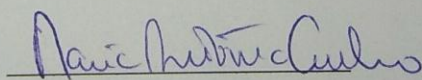


Lisboa, 23, Novembro, 2017

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo Júri a designar.

A orientadora,

Maria Antónia Coutinho



Lisboa, 23, Novembro, 2017

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Linguística, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora
Maria Antónia Coutinho

Aos coordenadores dos cursos de Direito e Ensino de Português e Línguas Nacionais do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, Drs. Arlindo Timóteo Sambongo Filipe e Adriano Gabriel Safuanda, que muito me apoiaram no momento de fragilidade em que mais precisei de ajuda.

Agradecimentos

O desenvolvimento deste trabalho de investigação é fruto do contributo de muitos que, direta ou indiretamente, permitiram a sua feitura e conclusão. Deste modo, agradeço:

A **Deus Pai** que, apesar das inúmeras dificuldades ocorridas ao longo dos quatro anos em fase final, particularmente no último, me acompanhou com a Sua mão poderosa, permitindo que essa investigação tivesse o seu termo.

À **Professora Doutora Maria Encarnação Silva**, pela sábia arguição, efetuada em termos de orientação, no dia da defesa do Trabalho Final de Curso, que me deu pistas significativas para a prossecução da investigação.

Ao **Professor Doutor Alberto Carvalho**, por me ter incentivado a fazer o Doutoramento.

À **Professora Doutora Ana Maria Martinho**, por me ter ensinado muito e por me ter feito acreditar.

Aos **investigadores**, cujo trabalho contribuiu para a feitura desta tese.

À **Professora Doutora Maria Antónia Coutinho**, por ter aceitado o desafio de se responsabilizar por esta investigação e ter contribuído com o seu rigor científico.

Aos **Professores do curso de Linguística (Adriano Rodrigues, Francisca Xavier, Ruth Costa e Teresa Lino)** que, apesar das dificuldades em fazer os seminários presencialmente, ao longo de todo ano letivo, souberam acompanhar-me sabiamente.

Ao **Doka**, amigo sempre presente, irmão e colega de trabalho, por toda ajuda, prestada de forma abnegada, em todos os momentos que dela precisei, nas minhas saídas para Portugal.

À **Doutora Teresa Manuela Camacha José da Costa** que sempre me apoiou e deu guarida em sua casa, nas minhas passagens por Luanda, a caminho de Lisboa.

RESUMO

Dificuldades de Escrita em Diferentes Níveis de Ensino: Um Caso Angolano

Natália Valentina Viti

A presente tese, inserida na área da Linguística do Texto e do Discurso, centra-se nos problemas de escrita dos alunos, tendo-se orientado para a análise dos problemas identificados e para o ensino da produção escrita de diferentes géneros de textos.

Baseando-se no quadro teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), este estudo pretende proceder a uma reflexão sobre a sequência didática, associada ao modelo didático de género, explorando estratégias, atividades e materiais propostos, de modo a buscar ferramentas que possam contribuir para o ensino da escrita, permitindo que os alunos adquiram competências na produção de diferentes géneros de textos.

Entre os vários géneros de textos existentes e passíveis de serem trabalhados em contexto escolar, foram selecionados os géneros textuais carta e crónica em virtude de serem géneros que promovem a expressão de sentimentos, a interação com um destinatário que pode estar ligado ao sujeito da escrita por laços estreitos, a tomada de alguma posição crítica diante de determinado acontecimento que afete negativamente o ambiente social, a apresentação de argumentos e de pontos de vista (em busca do bem comum), como forma de despertar nos alunos o gosto de escrever.

Tendo em consideração que o género textual carta não figura nos conteúdos do programa do I Ciclo do Ensino Secundário, o estudo efetuado prevê a proposta de inserção deste género de texto nos programas do Ensino Secundário, como texto utilitário que poderia contribuir para a formação de cidadãos competentes no que diz respeito à produção de diferentes géneros de textos.

PALAVRAS-CHAVE: géneros de textos, produção escrita, dificuldades, sequência didática

ABSTRACT

Difficulties of Writing at Different Levels of Education: An Angolan Case

Natália Valentina Viti

The present study, included in the Linguistics of Text and Discourse area, focuses on the writing problems of the students, directed to the analysis of the identified problems and to the written production teaching of different genres of texts.

Based on the theoretical framework of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2001), this study intends to reflect on the didactic sequence, associated to the didactic model of genre, exploring proposed strategies, activities and materials, in order to find tools that can contribute to the teaching of writing, helping students to obtain skills in the production of different genres of texts.

Among the various genres of texts available and capable to be worked in a school context, the letter and chronic textual genres were selected because they are those that promote the expression of feelings, the interaction with a receiver that may be connected to the writer by close ties, the taking of some critical position before a certain event that negatively affects the social environment, the presentation of arguments and points of view (looking for the common good), as a way to awake students for the teste of writing

Taking into account that the textual letter is outside of the contents of the I Secondary School programs, the study carried out foresees the proposal of insertion of this type of text in the Secondary Education programs, as a useful text that could contribute to the training and skills of citizens concerning to the production of different genres of texts.

KEY WORDS: genres of texts, written production, difficulties, didactic sequence

ÍNDICE

ASPETOS INTRODUTÓRIOS	12
1. Área de investigação	13
2. Projeto de investigação.....	14
3. Enquadramento teórico	17
4. Enquadramento metodológico	18
CAPÍTULO 1: TEXTO E GÊNEROS DE TEXTOS.....	20
1. O texto: como defini-lo?	20
2. Características que conferem textualidade a um enunciado	22
3. Mecanismos de produção	24
4. Arquitetura textual	27
5. O gênero: aspetos conceptuais	30
6. Gêneros de textos	31
7. Gêneros de textos e interação verbal	33
8. A escolha dos gêneros de textos para o ensino da escrita	35
9. Modelo didático de gênero.....	39
10. Sequências didáticas	40
10.1. Organização da atividade	41
10.1. Produção inicial	42
10.2. Sistema modular	43
10.3. Produção final	46
CAPÍTULO 2: ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA	48
1. Por que motivo os alunos apresentam enormes dificuldades na escrita?	48
2. O ensino da escrita	51
2.1. Planificação e correção de textos produzidos por alunos	55
2.2. O que corrigir e em que momento	59
2.3. Acompanhamento e posicionamento do professor-interlocutor em turmas constituídas por mais de cinquenta alunos	61

3. Processo de Ensino /Aprendizagem da planificação, textualização e revisão de um texto (Modelos processuais de escrita)	65
3.1.Estruturação do plano	70
3.2.Textualização	73
3.3. Revisão	76

CAPÍTULO 3: GÉNERO CARTA VS GÉNERO CRÓNICA - PERSPETIVA DIDÁTICA

1. O género carta	82
2. Os géneros carta e crónica: alguns aspetos distintos	86
2.1. A carta informal: carta pessoal	90
2.2. As cartas formais: carta comercial e carta de reclamação	93
3. Transposição didática do género carta	97
4. O género textual crónica	103
5. Marcas enunciativas do género textual crónica	105
6. Didatização do género textual crónica	111

CAPÍTULO 4: DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA À PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA DE DIFERENTES GÉNEROS DE TEXTO

1. Desenvolvimento da atividade de produção escrita: Sequência didática	116
1.1. Primeira etapa – Organização da atividade	116
1.2. Segunda etapa – Sequência didática 1: Produção de uma carta informal	120
1.2.1. Avaliação da intervenção didática	122
1.3. Terceira etapa - Sequência didática 2: Sequência desenvolvida com duas turmas do 1º Ano de Economia e Gestão – Carta Formal	124
1.4. Quarta etapa - Sequência didática 3: Produção do género textual crónica (Estudantes do 1º Ano de Economia e Gestão)	129

2. Proposta de sequências didáticas para o ensino da produção escrita de diferentes gêneros de textos	145
2.1. Apresentação das sequências didáticas	146
2.2. Sequência didática 1	147
2.3. Sequência didática 2	154
2.4. Sequência didática 3	160
ASPETOS CONCLUSIVOS	166
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXOS	180

Aspetos Introdutórios

A tese que aqui se apresenta, intitulada “Dificuldades de Escrita em Diferentes Níveis de Ensino: Um Caso Angolano”, decorre de um projeto de investigação desenvolvido na área da Linguística do Texto e do Discurso.

Trata-se de um estudo centrado nos problemas de escrita de alunos inseridos em níveis de ensino diferentes, com o intuito de se encontrarem mecanismos para um ensino da produção escrita eficaz.

Seguindo a perspetiva teórica que visa o ensino dos géneros escolares (Schneuwly e Dolz, 1997), destaca a Sequência Didática como ferramenta imprescindível no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da produção escrita de diferentes géneros de textos.

Direcionado para aspetos didáticos, o presente estudo, efetuado ao longo dos quatro anos de investigação, procura colocar o aluno no centro da reflexão, como sujeito para o qual a escola, responsável pela sua instrução, deve procurar mecanismos para o desenvolvimento da competência de escrita. Este desenvolvimento poderá ser conseguido mediante o ensino da produção escrita de diferentes géneros de textos, concorrendo para a formação de cidadãos autónomos e competentes.

1. Área de investigação

A linguística do texto e do discurso é uma área que tem sido campo de investigação de muitos pesquisadores. Desde os anos sessenta até aos nossos dias, muitas reflexões têm vindo a ser efetuadas, tendo-se trabalhado com maior interesse em questões relacionadas com o processamento do texto, em termos de produção e compreensão. De acordo com Koch (2002:151), além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem particular importância as questões que envolvam “[...] a referenciação, a inferência, o acesso ao conhecimento prévio, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita”, assim como o estudo dos géneros textuais.

Na perspetiva da autora, as pesquisas efetuadas, relativamente à referenciação, pressupõem este aspeto como atividade discursiva. Em consequência, considera-se um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve.

Schneuwly, Dolz e Bronckart, aparecem como figuras de referência no estudo realizado sobre os géneros de textos, tendo-o desenvolvido com finalidades didáticas. Para estes autores, o género é um suporte das atividades de linguagem e definem-no baseando-se em três dimensões consideradas principais:

1. os conteúdos e os conhecimentos se tornam dizíveis a partir dele;
2. os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos são reconhecidos como pertencentes a determinado género;
3. as configurações específicas de unidades de linguagem são traços da posição enunciativa do enunciador, bem como os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura.

Deste modo, estabelece-se uma distinção entre géneros, tipos discursivos e sequências textuais, sendo estas encaradas como esquemas básicos que entram na constituição dos diversos géneros, variando menos que estes em função das circunstâncias sociais.

Assim, a linguística textual ocupar-se-á, essencialmente, do estudo relativo ao texto, envolvendo todas as ações de linguagem, cognitivas e sociais, ligadas à sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social. Neste âmbito, os conhecimentos da área de linguística do texto podem contribuir para a realização de atividades de produção escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, levando o aluno a refletir não só sobre os diferentes géneros de texto, como também sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal.

Segundo Marcuschi (2002:39), a perspectiva de tratamento da língua pela via textual tem a grande vantagem de permitir a análise e a compreensão de questões de outro modo não tratadas. Tal é o caso da progressão referencial, progressão temática, coesão, coerência, argumentação, metáforas e muitas outras questões, o que permite identificar aspetos em que a Linguística enquanto ciência pode ser relevante e ter um papel importante no ensino da escrita.

Cabe, deste modo, ao professor levar o aluno a desenvolver a competência textual, o que, na perspectiva de Koch (2003:2), significa torná-lo apto a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados géneros, nas mais diversas situações de interação social.

2. Projeto de investigação

Esta tese pretende pôr em evidência o facto de a escrita não ser compreendida como um conhecimento implícito, inato, mas uma competência adquirida por meio da instrução, sendo esta da responsabilidade da escola. Como refere Azevedo (2010:45), a escrita não é uma atividade de aquisição espontânea e natural. Sendo um ato culturalizado, a escrita tem de ser explicitamente ensinada e sistematicamente exercitada em contextos comunicativo – funcionais. Se, na verdade, assim é, esta atividade deve exigir um trabalho planificado, que não se desenvolve apenas com a prática e com o conhecimento de algumas técnicas, mas também com a construção de

espaços comunicacionais que, a par da construção do conhecimento relativo aos diferentes géneros, permitam incorporar a reflexão sobre a própria prática da escrita e da complexidade do ato de escrever.

Com a prática desta atividade, a instituição de ensino leva o aprendente a socializar-se, tornando-o cidadão autónomo, desinibido, participativo, capaz de integrar-se facilmente na comunidade a que pertence e de interagir com os seus concidadãos, pois escrever é algo social: o que o aluno escreve deve responder a outros textos ou reagir aos factos (Cassany 2008:92).

Nesta perspetiva, a ideia defendida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010:14) pode levar-nos a assumir esta prática como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento. Como será demonstrado adiante, o ato de escrever permite não só a expressão de sentimentos mas também a apresentação de opiniões sobre determinados aspetos que possam ocorrer na sociedade. Efetivamente, quem escreve tem um objetivo a atingir, que poderá ser comunicar ou transmitir algo. Sabendo que por meio da escrita o sujeito pode comunicar, a aquisição desta competência, conducente à interação com outros indivíduos na sociedade, exige que o sujeito da escrita esteja em contacto com diversos textos e aprenda a produzi-los.

Um dos meios para a mestria na produção de diferentes textos é o ensino dos géneros de texto. Assume-se aqui a ideia sustentada por Silva (2010: 34), na sequência de Dolz e Scheneuwly (2004), segundo a qual os géneros são considerados como instrumentos de comunicação imprescindíveis numa comunicação (oral ou escrita) com uma situação definida por uma intenção comunicativa, em determinado local e com destinatários específicos.

Neste âmbito, procura-se demonstrar que um dos instrumentos considerado hoje eficaz na comunicação escrita é o género textual *carta* e o género textual *crónica*, mediante os quais o jovem aprendente pode habilitar-se a comunicar eficazmente, expressando os seus sentimentos e apresentando opiniões, pois a carta e a crónica são géneros que possibilitam o prazer da escrita, o desenvolvimento da expressão de sentimentos e de opiniões, num país a erguer-se, cuja reconstrução vai além das infraestruturas, implementando, assim, uma formação de cidadãos capazes de manifestar as suas impressões, apresentando pontos de vista que levem à melhoria de diversos aspetos sociais promotores do bem comum.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1997: 9) a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do género, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios da situação e das interações com os outros. Assim, reafirmamos com os autores o facto de a escola ser considerada como espaço propício para a comunicação e as situações escolares ocasiões de produção/receção de diversos géneros de texto.

Tendo por base problemas de escrita identificados em diferentes níveis de ensino, o estudo que aqui se apresenta está concebido em duas dimensões. Estas visam, em primeira instância, a análise de produções escritas de alunos de diferentes níveis de ensino (meio pelo qual foi possível detetar certos problemas existentes entre os “pequenos produtores de textos”) e, em segunda, o ensino e a aprendizagem da produção escrita, como consequência e/ou tentativa de resolução do problema identificado no âmbito da redação de um texto.

Seguindo o quadro teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), este estudo pretende aprofundar conhecimentos sobre a sequência didática, associada ao modelo didático de género, explorando estratégias, atividades e materiais proporcionados por este instrumento pedagógico, de modo a buscar ferramentas que contribuam para o ensino da escrita, permitindo que os alunos adquiram competências na produção de diferentes géneros de texto.

Para que se concretize esta pretensão, a tese encontra-se estruturada em quatro capítulos, uma parte introdutória e uma conclusiva. Na parte introdutória serão apresentados aspetos relacionados com a investigação desenvolvida e a área científica em que se insere o estudo. Além dos dois assuntos mencionados, ocupar-se-á também da elaboração dos enquadramentos teórico e metodológico.

O capítulo 1, intitulado “Texto e Géneros de Textos”, dedicar-se-á a uma abordagem sobre as diferentes designações representadas no título do capítulo, consoante a perspetiva de vários autores.

No capítulo 2, Ensino e Aprendizagem da Produção Escrita, pretende-se pôr em evidência o que está na base das dificuldades de escrita de alguns alunos de diferentes níveis de ensino, ponto de partida para, a seguir, se tratar de questões relacionadas com o ensino da escrita.

O capítulo 3, consagrado aos géneros carta e género crónica, com realce para a perspetiva didática, dá a conhecer estes dois géneros de textos e sua transposição didática.

No capítulo 4, Da Atividade de Produção Escrita em Contexto de Sala de Aula à Proposta de Sequências Didáticas Para o Ensino da Escrita de Diferentes Géneros de Textos, proceder-se-á à apresentação de uma atividade de produção escrita (Sequência Didática) desenvolvida com três turmas de uma Escola do I ciclo do Ensino Secundário e duas do 1º Ano do curso de Economia e Gestão. A esta apresentação seguir-se-á uma proposta de Sequências Didáticas para o ensino da produção escrita de diferentes géneros de textos.

A parte conclusiva tratará de evidenciar os aspetos relevantes deste trabalho de investigação e as reflexões suscitadas durante o seu desenvolvimento.

Ao longo da exposição, quando necessário, serão introduzidos determinados fragmentos de textos produzidos pelos alunos (presentes no capítulo 4) e/ou excertos de cartas apresentadas no capítulo 3.

3. Enquadramento teórico

O presente estudo, desenvolvido na área da Linguística do Texto e do Discurso, situa-se na perspetiva de um grupo de investigadores da Universidade de Genebra, referências marcantes na teoria dos géneros de textos, com destaque para aqueles que não de ser ensinados na escola, assim como para as sequências didáticas, meios que permitem o desenvolvimento de competências na produção de géneros de textos variados, mediante as práticas de linguagem. Sem nos fixarmos apenas neste grupo, o estudo enquadra-se ainda em outros contributos no âmbito do ensino da escrita em que se centra a investigação.

Na esteira de Bakhtin, Schneuwly e Dolz (1997:7), definem os géneros como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, sendo encarados como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. Investigações desenvolvidas na perspetiva destes

autores (Santos 2002:35) provam que os géneros são metaforizados como instrumentos na medida em que para se usar um género é necessário que o falante perceba a situação com clareza e se sirva do género no modo oral ou escrito, sendo este um instrumento semiótico constituído por signos, estabelecendo a comunicação.

Os mesmos autores reforçam a teoria dos géneros como instrumentos de comunicação, apresentando-os na perspectiva de serem suporte para as atividades comunicativas e de referência para os aprendentes, considerando ainda que é através dos géneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendentes. Tal materialização passa por uma organização de sequências didáticas.

De acordo com Bronckart (2010:172) as sequências didáticas, concebidas principalmente por Schneuwly e Dolz (1997) e por inúmeros pesquisadores brasileiros, têm a finalidade de proporcionar o domínio, na produção e receção dos géneros de texto, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Dada a complexidade da produção textual, o alcance dos objetivos traçados está condicionado à elaboração de um modelo didático do género escolhido como objeto de ensino. Trata-se de um modelo que reúna os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse género, selecionando-os, adaptando-os às propriedades do sistema didático envolvido.

4. Enquadramento metodológico

Tendo em consideração os problemas de escrita identificados nos trabalhos dos alunos nos últimos sete anos de intervenção letiva, parece-nos adequado a este trabalho de investigação optar, em termos metodológicos, pelo estudo de caso.

De acordo com Ponte (1994:2), *um estudo de caso representa uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.*

Assumindo a posição do autor, realçamos o aspeto da particularidade patente na nossa motivação inicial, tratando-se de um caso específico que se vai constatando em

diferentes níveis de ensino, no contexto escolar angolano, perspectivando-se, com este estudo, a busca de meios que possibilitem a mitigação de alguns problemas.

Tendo em consideração que o estudo de caso se baseia em trabalho de campo, na perspectiva do autor referido, parece poder levar-nos ao alcance dos objetivos, na medida em que permitiu a realização de um trabalho em ambiente de sala de aula com alunos da 9ª classe, de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário, situada em Benguela-Angola, e do 1º Ano de Economia e Gestão, tendo como finalidade o desenvolvimento da competência de escrita, em prol da superação de dificuldades no domínio da produção.

A opção por esta metodologia deve-se ao facto de termos julgado que, por um lado, a sua implementação tornaria possível a obtenção de resultados nas tarefas propostas e, por outro, levaria os alunos ao aperfeiçoamento, permitindo a participação de todos os elementos implicados no processo (investigadora/professora e alunos).

Como já foi referido acima, o presente estudo centra-se nos problemas de escrita a partir da análise das produções de alunos de diferentes níveis de ensino (I Ciclo do Ensino Secundário, 9ª classe, e 1º Ano de Economia e Gestão). Trata-se de produções que revelam a existência de sujeitos com dificuldade, o que Carvalho (1999) considera como sujeitos da escrita em desenvolvimento, para os quais é necessária uma intervenção que conduza ao domínio da escrita e da produção dos diferentes géneros de textos, como referem Schneuwly e Dolz (1997) na abordagem feita sobre a sequência didática.

Capítulo 1: Texto e gêneros de textos

1. O texto: como defini-lo?

Se consideramos que, ao produzir um enunciado escrito, o sujeito precisa de ter algo a dizer a alguém a quem se dirija embora, em determinados casos, o faça de forma implícita, podemos conceber o texto como uma sequência de palavras e frases utilizadas num intercâmbio comunicativo, pressupondo-se a existência de quem escreve (o emissor) e a do destinatário do produto da escrita.

Nesta perspectiva, estudos realizados por alguns autores (Adam,1992; Costa Val, 1991; Koch, 1992) apontam para a conceção de texto como uma unidade linguística inserida numa situação de comunicação. Na verdade, o texto pode surgir como resultado da necessidade de comunicar e/ou de dar a conhecer algo, de apresentar algum ponto de vista sobre determinado assunto, de informar, podendo implicar a presença de duas entidades principais, em situação de interação, mesmo que esta pareça implícita.

Este aspeto remete para a interação subjacente a um ato de comunicação, envolvendo interlocutores, responsáveis pelo desenvolvimento do intercâmbio comunicativo, no qual cada um dos participantes procura cumprir o seu propósito comunicacional ao fazer um pedido, dar um conselho a alguém, pedir desculpas, alertar, por exemplo, aspeto desenvolvido na abordagem sobre o género textual carta, como se poderá ver adiante.

A interação referida é também encarada por Koch (2002:17) como interacionismo linguístico, sendo os interlocutores atores ou construtores sociais, na medida em que o texto produzido pode ser destinado a um público de diferentes extratos sociais. Um texto utilitário como a carta, por exemplo, pode ser destinado a uma entidade superior, a uma instituição, a um amigo ou a um familiar. (Veja-se o capítulo 3). Nesta forma de interação, o texto é o espaço em que ocorre a interação. Quem escreve e aquele a quem o texto se destina passam a ser sujeitos ativos que se vão construindo, de forma dialógica, a medida em que o texto se constrói.

A interação entre os dois sujeitos, responsáveis pelo desenvolvimento do ato de comunicação, concorre para a produção de sentido do texto, na medida em que, como refere a autora citada, se vai construindo na interação texto-sujeitos. É neste sentido que

se pode encarar a coerência textual, não só como mecanismo que tenha a ver com a qualidade do texto mas também enquanto forma como os constituintes da interação, identificáveis no texto, contribuem para a construção de um texto revelador de sentidos (apresentando enunciados que tenham nexos).

Na visão de Koch (1992:23-25), a construção de um texto revelador de sentidos implica que o seu construtor possua diferentes conhecimentos, tais como: o linguístico, o enciclopédico, o interacional, o ilocucional, o comunicacional e o superestrutural. Se tivermos em conta as situações por que passam muitos alunos, no momento da produção de qualquer enunciado escrito, podemos afirmar que os cinco conhecimentos mencionados são de grande relevância para o presente trabalho, na medida em que o produtor de uma carta ou de uma crónica (suporte para a produção de mais géneros de texto) precisa de tomar consciência do funcionamento da língua em que constrói o seu texto.

À tomada de consciência do funcionamento da língua, utilizada na produção, associa-se a questão da interação com um parceiro do intercâmbio comunicativo ao qual poderá dirigir-se segundo a sua posição social, o que, por sua vez, implica um conhecimento amplo relativamente aos diferentes extratos sociais e áreas do saber. Não será menos importante para um produtor de texto o facto de ter de saber o que está na base da sua produção (intenção comunicativa: elogiar, dar ordens, fazer um pedido, entre outras), aspeto relacionado com o saber seleccionar a forma como se dirige ao seu interlocutor.

Caberá a cada produtor o cuidado em concatenar os diferentes conhecimentos numa determinada estrutura conducente à construção de determinado género de texto que, neste caso concreto, hão de ser os géneros textuais carta e crónica.

Para Koch (2002:23), o conhecimento linguístico, mencionado acima, está relacionado com aspetos (conhecimentos) gramaticais e lexicais que concorrem para a existência de uma ligação entre o som e o sentido, no texto produzido. A par deste conhecimento, retomamos o conhecimento enciclopédico descrito pela autora como um conhecimento presente na memória de qualquer sujeito da escrita, servindo como base para a produção textual.

Ao produzir o texto, o sujeito há de servir-se ainda do conhecimento interacional, visto como forma de interação, utilizando a linguagem verbal. Se por meio deste conhecimento o sujeito da escrita interage com o seu leitor virtual em quem pensa e para quem produz, o que fará mediante o conhecimento ilocucional? De acordo com a autora citada, o sujeito servir-se-á deste conhecimento com o fim de pôr em evidência o objetivo pretendido no seu exercício de produção.

Nesse sentido, poder-se-ia associá-lo ao conhecimento interacional, sabendo que ao dar a conhecer ao público leitor a sua intenção comunicativa, poderá estar em interação, embora possamos considerar essa interação como indireta e/ou passiva.

A estes dois conhecimentos parece-nos estar associado o conhecimento comunicacional, descrito como conhecimento relacionado com as normas de comunicação. Refletindo sobre o conteúdo do parágrafo anterior, pode dizer-se que, na verdade, só procura obedecer às regras comunicacionais estabelecidas quem interage com outrem.

Costa Val (1991:1), parecendo corroborar com a ideia apresentada por Koch (2002), considera mecanismos que concorrem para a produção de um texto revelador de sentido a finalidade de um produtor ao construir o seu texto, o jogo de imagens que o sujeito possa fazer de si e do seu interlocutor, o espaço em que ocorre o ato de comunicação e o contexto sociocultural no qual se enquadra o discurso dos interlocutores.

Os aspetos apresentados por Costa Val permitem perceber que os pontos de vista das duas autoras complementam-se, sabendo que, além dos diferentes conhecimentos necessários para a produção de um texto com sentido, o sujeito da escrita deve ainda tomar consciência da necessidade de se ter em atenção o jogo de imagens passíveis de serem construídas sobre cada um dos interlocutores, o espaço indicado para a realização do ato de comunicação e o contexto sociocultural, contribuindo-se, deste modo, para uma interação eficaz entre os intervenientes do intercâmbio comunicativo.

2. Características que conferem textualidade a um enunciado

A necessidade de comunicar, permitindo que o sujeito produza enunciados reveladores de algum sentido, remete para o que Costa Val (1991:1) concebe como características que fazem com que um enunciado seja considerado texto. A essas características a autora atribui o nome de textualidade.

Uma destas características é a coerência, aspeto que confere sentido ao texto, na medida em que concorre para a interligação/nexo dos diferentes elementos presentes numa sequência linguística. A par da coerência destaca-se a coesão. A estes dois mecanismos, Beaugrande e Dressler (1981/ 2005: 35) associam a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade. Por que motivo o fazem?

Para responder a esta pergunta, vamos recorrer à análise de uma sequência de palavras extraída da primeira produção de um aluno, realizada na sequência didática 2, sob a designação texto A, como se poderá ver no capítulo 4.

“Não tive presente sobre o facto que aconteceu no município do Lobito mais acompanhei um triste noticiário vi na televisão, em algumas pessoas que comentavam sobre o facto acontecido”. ... Texto A. Cf. Capítulo 4.

Esta sequência, apesar de apresentar palavras que podem contribuir para a revelação de algum sentido, não permite compreender o que o seu autor quis, realmente, dar a conhecer ao potencial leitor. A dificuldade na compreensão da mensagem transmitida pelo autor reside no facto de não haver relação entre determinadas palavras. É o caso da expressão *não tive presente*. O verbo *ter* poderia estar ligado a um presente (prenda) e não à presença de alguém em determinado lugar. Além disso, julgamos que nunca se está sobre algum facto.

Contudo, se pensarmos que o verbo *ter* ocorre naquela sequência como resultado de algum problema em termos ortográficos, torna-se possível tentar perceber o que o autor quis dizer, mesmo que a dificuldade persista. Neste caso, a sequência evidencia falta de coerência e de coesão, o que pode fazer com que não seja considerada como um texto.

Considerando as dificuldades que a sequência suscita na compreensão da ideia apresentada pelo autor, pode dizer-se que também falha o princípio da aceitabilidade, na medida em que, por não ser coerente, pode “sofrer” alguma rejeição da parte do leitor/destinatário que não o compreende, tornando-se irrelevante para si, pois, de acordo com Beaugrande e Dressler (1981 / 2005: 37), este princípio consiste em um texto revelar coerência e coesão, concorrendo, deste modo, para a sua utilidade e relevância, o que poderia promover a aquisição de algum conhecimento.

Dito isto, uma questão se levanta. Não havendo, na sequência apresentada acima, o princípio da aceitabilidade, pode falar-se dos princípios da intencionalidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade? Podemos dizer que não, se tivermos em conta, como referem Beaugrande e Dressler (1981/ 2005: 38) que a intencionalidade está relacionada com o facto de o sujeito da escrita ter o cuidado de apresentar um texto coerente e coeso, permitindo a comunicação entre os interlocutores e outros princípios terem a ver com tudo o que está relacionado com meios que permitam a comunicação e a consequente compreensão da mensagem dos parceiros do intercâmbio comunicativo.

À luz da afirmação dos dois autores, percebe-se a existência de determinada interligação entre os fatores que contribuem para a textualidade de uma sequência de palavras. Trata-se de uma interligação a partir da qual se pode concordar com a ideia apresentada pelos dois autores citados, segundo a qual sem coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade um enunciado não pode ser considerado texto, visto que não pode fazer sentido, deixando, assim, os parceiros do ato de comunicação sem perceber o que se quis dizer.

3. Mecanismos de produção

A perspectiva de Bronckart (2005:64), adotada neste ponto da investigação, aponta para o facto de uma atividade de produção textual implicar a intervenção de três elementos essenciais, nomeadamente a ação de linguagem, o arquiteito e o texto empírico.

No primeiro caso, o produtor de um novo texto coloca-se em situação de ação pela linguagem. Trata-se de uma situação apenas operante a partir das representações por ele construídas. Segundo o autor, estas podem ser divididas em três:

- representações que têm a ver com o quadro material ou físico da ação, concretamente a identificação do emissor, de eventuais co - emissores e do espaço - tempo da produção;
- representações concernentes ao quadro socio – subjetivo da ação verbal, tais como a interação social em jogo, o papel social que daí decorre para o emissor e as relações de fim que podem entrelaçar-se entre estes dois tipos de papéis no quadro interativo em jogo;
- representações que dizem respeito à situação e conhecimentos do produtor relativamente à temática a ser desenvolvida no texto.

As representações atrás indicadas encontram um lugar de destaque no conjunto de mecanismos empregues por um produtor de texto, na medida em que delas dependem as escolhas a que ele está sujeito relativamente ao género de texto a adotar em cada produção.

A par das já referidas representações, o produtor é ainda possuidor de um conhecimento pessoal do arquetipo da sua comunidade verbal e dos modelos de géneros disponíveis, modelos estes apreensíveis quer em função das suas propriedades quer em função das rotulagens e das classificações de que são objeto e em função das indexações sociais de que são portadores.

Apoiando-se neste aspeto, o produtor deve enveredar por um processo duplo: escolha ou adoção de um modelo de género que lhe pareça o mais adaptado ou mais pertinente, tendo em vista as propriedades globais da situação de ação, consoante a representação que dela tem e a adaptação do modelo escolhido em função das propriedades particulares de tal situação. Este processo terá como resultado um texto empírico, com características do género escolhido e dos processos de adaptação às particularidades da situação.

Uma retrospectiva aos aspetos referentes à ação pela linguagem permite perceber, a partir do exposto por Cassany (2010:10), que quem escreve deve tomar consciência dos

requisitos necessários à realização de uma boa produção, pois, de acordo com esse autor, para se poder escrever em condições, exige-se do sujeito da escrita a demonstração de competências (inferindo que uma delas seja a de escrita), de habilidades e de atitudes.

As habilidades estão relacionadas com a aplicação de estratégias de redação durante o ato de escrever, como se pode ver abaixo. Estas funcionam como ferramentas ao serviço de qualquer técnico, especializado em determinada área. O autor dá o exemplo concreto de um carpinteiro. Este, como é sabido, utiliza diversas ferramentas entre as quais o martelo, a madeira e os pregos. O que se passa no exercício da sua profissão, ao fazer uso do material enunciado, pode ser comparado a quem escreve. Obviamente, o sujeito da escrita há de utilizar ferramentas diferentes. Cassany (2010:10) faz referência à estrutura e coerência do texto, ao nível de formalidade, à coesão, isto é, ao modo como se deve utilizar os pronomes e a pontuação, aspeto que remete para a referência anafórica, assunto largamente abordado por Koch (1988) segundo o exposto no ponto quatro, a análise da situação de comunicação, o levantamento de ideias, a elaboração de esquemas e rascunhos, seguidos de revisões.

Relativamente às atitudes, Cassany (2010:11) considera que deste aspeto podem surgir interrogações promotoras de reflexão sobre a produção pretendida. Das questões mais frequentes aponta-se o motivo que leva determinado produtor a elaborar este ou aquele texto. Na sequência deste questionamento, é natural que o sujeito da escrita procure perceber se, de facto, gosta de escrever, se realiza esta atividade com entusiasmo.

Um outro aspeto considerado importante tem a ver com o facto de o produtor se colocar em posição de quem apresenta a sua opinião sobre o ato de escrever. Deste modo, ser-lhe-á possível ver como concebe a atividade que se propõe realizar. Na opinião do autor, uma posição favorável ao ato de escrever é indício de o sujeito da escrita ter adquirido naturalmente a competência de escrita ou de pretender adquiri-la, o que contribuirá para um exercício de produção prazeroso ou para o aperfeiçoamento de habilidades.

No entanto, uma posição desfavorável, em relação ao ato de escrever, terá repercussões negativas na atividade do sujeito da escrita, na medida em que tornará o

ato de escrever fastidioso e o desenvolvimento da competência de escrita difícil, sendo necessário mais esforço da parte de quem escreve. É por esse motivo que Cassany (2010:12) apresenta a ideia segundo a qual as atitudes funcionam como fundamento da aprendizagem da escrita e a condicionam.

4. Arquitetura textual

A arquitetura textual, parte central de uma produção, constitui a estrutura geral de qualquer texto que se pretenda produzir. Nesta estrutura, Bronckart (2005:66) destaca três níveis: infraestrutura, coerência temática e coerência pragmática.

A infraestrutura, apresentada como nível mais profundo de uma produção textual, está composta não só pelas características da planificação geral mas também pelos tipos de discurso mobilizados e pelas suas modalidades de articulação. Estes surgem como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas passíveis de entrar na composição de todo o texto. Na perspectiva de Bronckart *et al.*, 1985, (apud Dolz, Gagnon e Decândio, 2010:23), são considerados tipos de discurso *a narração, o discurso teórico, o discurso em situação/discurso interativo e o relato conversacional/retrato interativo.*

Para a presente dissertação (apesar de não estar relacionada com os tipos de discurso) interessa, particularmente, o discurso interativo/retrato conversacional, na medida em que, como se há de constatar mais à frente, no género textual carta, o emissor, ao dirigir-se ao destinatário do texto, utiliza a forma dialógica, destacando-se, deste modo, um *eu* que se dirige a um *tu*. O mesmo se verifica na crónica, produção em que o cronista constrói o texto em tom de diálogo com o possível leitor.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010:24), consideram que na forma dialógica é notável quer a ocorrência dos dêiticos temporais quer a de dois tempos verbais específicos: o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito. De facto, o contacto com qualquer carta pode permitir que o leitor identifique a presença destes tempos e a dos dêiticos. Veja-se o exemplo que se segue.

Eu, Maria Santos, [...] venho por este meio [...]

*Na noite de 25 para 26 de dezembro último, **deflagrou** um pequeno incêndio [...]. **Arderam** os móveis, [...] as paredes da referida assoalhada se **encontravam** danificadas [...].*

Como se pode verificar, o excerto transcrito de uma carta, pela qual se participa a ocorrência de um incêndio, põe em evidência o emprego de formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito (“deflagrou”; “arderam”; “encontravam”) juntamente com a utilização de algum dêitico temporal, representado pela expressão “na noite de 25 para 26 de Dezembro último”.

A coerência temática, que compreende o segundo nível, está constituída pelos mecanismos de textualização, responsáveis pela existência de coerência linear ou temática do texto, além da heterogeneidade infraestrutural, pelo jogo de processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal.

Enquanto os mecanismos de conexão concorrem para a marcação das articulações da progressão temática, realizados por organizadores textuais aplicáveis ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, entre frases de uma sequência ou ainda às articulações mais localizadas entre frases sintáticas, os mecanismos de coesão nominal encarregam-se de introduzir os temas ou as personagens novas, assegurando a sua retoma ou o seu abandono no seguimento do texto. Já os mecanismos de coesão verbal velam pela organização temporal ou hierárquica verbalizadas no texto.

A coerência pragmática, isto é, o nível mais superficial, representa os mecanismos responsáveis pela enunciação e modalização. Segundo Bronckart (2005:68), estes mecanismos têm a função de tornar explícito o tipo de compromisso que se encontra ativo no texto, conferindo-lhe coerência interativa. Trata-se de mecanismos sem ligação direta à progressão temática, na medida em que confirmam certa independência relativamente à posição dos constituintes de uma frase, o que lhes pode conferir um estatuto interativo.

A distribuição de vozes torna sensíveis as instâncias responsáveis pelo que está expresso num texto. Estas vozes podem ser traduzidas, quer por marcas linguísticas específicas, quer por formas pronominais, por sintagmas ou por frases ou segmentos de frases.

A modalização explicita os julgamentos ou avaliações provenientes das instâncias referidas acima, dirigindo-se a certos conteúdos semiotizados no texto ou a

certos aspetos do processo de semiotização. Trata-se de um mecanismo que se processa por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de diferentes níveis, tais como: tempo do verbo no modo condicional, auxiliares de modalização, alguns advérbios e determinadas frases impessoais.

Apesar de os três níveis descritos contribuírem para a produção de um texto, importa retomar o segundo nível, constituído pelos mecanismos de textualização, em virtude de ser frequente a identificação de dificuldades, nesta componente, quando os alunos se encontram em situação de produção.

Nesta perspetiva, Dolz, Gagnon e Decândio (2010:26) apresentam o emprego adequado dos sinais de pontuação, a organização dos parágrafos e os organizadores textuais (conectores) como marcas linguísticas, utilizadas com a finalidade de marcar a segmentação e a conexão entre as partes. A par destas marcas, os autores sublinham ainda o valor da coesão nominal e verbal do texto, encarregue pela mobilização de mecanismos que contribuam para o estabelecimento de relações entre as frases, de modo a permitir a “progressão do texto e a visão desse texto como um todo” (Idem).

Trata-se de uma progressão que pode ser conseguida pela utilização de diversos marcadores de coesão com destaque para os pronomes e tempos verbais, relacionando-se os pronomes com a retoma anafórica. Os tempos verbais (coesão verbal), por sua vez, contribuem para a existência de “uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo” (Idem).

A este propósito, Koch (1988:3) considera que com a utilização de marcadores de coesão, representados por pronomes pessoais e tempos verbais, quem escreve organiza o texto de modo a proceder, por um lado, à substituição de determinados elementos e, por outro, à reiteração, sabendo que este mecanismo consiste em substituir algum componente do texto, sendo retomado ou ocorrendo em posição anterior, passando-se a considerar a existência de uma anáfora ou catáfora. (procedendo-se ainda à repetição de um termo por um sinónimo.)

O excerto extraído do texto A, presente no capítulo 4 e apresentado abaixo, permite perceber que, de um modo geral, em situação de produção, os alunos não

utilizam marcadores coesivos, referidos no parágrafo anterior, que, segundo Koch (1992:25), concorrem para a expressão de sentido no texto.

Não tive presente sobre o facto que aconteceu no município do **Lobito** mais acompanhei um triste noticiário vi na televisão, em algumas pessoas que comentavam sobre o facto acontecido.

Num certo dia começou a trovejar e fazia muito vento. Au anoitecer se fazia presença de pequenas chuvas, quando eram 20h00 começaram as intensas chuvas na cidade do **Lobito**. Naquela noite familiares foram apanhados desprevenidos, aconteceu esta tragédia que afectou principalmente a população que residiam em locais de riscos.

Esta tragédia que apanhou a população totalmente desprevenida, causando mais de 70 mortos entre os quais crianças, familiares perderam seus bens materiais, seus entre queridos, foi uma lastima tragédia. [...]

Com efeito, a repetição de palavras, evidente no fragmento apresentado acima, poderia ser evitada recorrendo-se ao processo de substituição e reiteração. Assim, percebe-se que toda atividade de produção deveria fazer com que o sujeito da escrita tome consciência da necessidade do recurso a estes mecanismos, promotores da construção de textos com sentido.

5. O género: aspetos conceptuais

O género é uma componente cuja definição tem sido associada, por vários investigadores (Marcuschi, 2002; Miranda, 2008; Miranda, 2010; Sacchetto *et al.*, 2008; Schneuwly e Dolz, 1997), ao uso da língua em diferentes situações de comunicação, o que Dolz e Schneuwly (1997:6) designam atividades de linguagem. Pois, estes últimos autores, na sequência de estudos desenvolvidos por Bakhtin (1984), apresentam os géneros como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”.

Efetivamente, o contacto com uma carta, com um postal ou com uma receita de culinária, pode permitir verificar que cada um destes textos, diferentes pela sua estrutura e apresentação, o que faz com também pertençam a diferentes géneros, surge com um propósito de comunicação. Ao escrever-se uma carta/um postal, o emissor fá-lo com o intuito de dar a conhecer determinado aspeto a outrem, na impossibilidade de um

contacto pessoal imposta pela distância. Em oposição aos dois textos referidos, a produção de uma receita de culinária coloca o sujeito da escrita em posição de instrutor/orientador. Trata-se de uma comunicação estabelecida com o fim de orientar alguém que também se encontre distante.

Neste sentido, e em conformidade com Marcuschi (2002:1), o género pode ser concebido como “entidade socio-discursiva e forma de ação social” da qual o sujeito da escrita não se pode desviar quando se encontrar em situação de comunicação, permitindo quer a ordenação quer a estabilização das situações comunicativas quotidianas.

Assim, para comunicar mediante uma carta, o sujeito há de procurar adaptar-se à estrutura do género carta e àquilo que em termos de funcionamento da língua seja recomendável na elaboração de um texto pertencente a este género. Tome-se como exemplo as formas de tratamento que poderão variar consoante o grau de formalidade e/ou a relação existente entre o emissor e o destinatário. As escolhas do emissor relativamente à forma de tratamento a adotar para a sua produção colocá-lo-ão em situação de prática de linguagem que, de acordo com Schneuwly e Dolz (1997:7) constitui a “instância de um género”.

Nesta perspetiva, os autores referidos consideram o facto de o género funcionar como modelo, na medida em que há de servir como instrumento de orientação para os sujeitos que, nas suas práticas de linguagem, se proponham adotá-lo como referência, fazendo com que os enunciados produzidos tomem a sua forma.

Apesar disso, os géneros são encarados como ferramentas flexíveis. Estes instrumentos caracterizam-se pela sua maleabilidade, dinamismo e plasticidade (Marcuschi, 2002: 1). Neste âmbito, a produção de determinado género pode ser associada não só às necessidades e atividades socioculturais mas também à relação que se vai estabelecendo com as inovações tecnológicas que vão ocorrendo na sociedade, a partir das quais surge a necessidade de se produzirem diferentes géneros de textos.

6. Géneros de textos

Sabendo que numa situação de comunicação se destaca sempre um locutor que toma a palavra dirigindo-se a outro, pode considerar-se a hipótese de a produção de um texto surgir da necessidade de comunicação entre o sujeito da escrita e os seus parceiros no intercâmbio comunicativo. Como já foi dito no ponto cinco e será retomado no capítulo três, nesta necessidade de comunicação está implícita uma intenção comunicativa, promotora de certa variedade de formas de se produzir um texto, consoante o propósito de comunicação que se tenha. Esta variedade de formas de se produzir um texto remete-nos para os géneros de textos.

Nesta linha de ideias, dependendo da situação de comunicação, Bronckart (2005:60-61) considera que a produção de qualquer texto exige da parte de quem escreve uma tomada de decisões pelo que este sujeito terá de optar por determinadas estruturas e/ou formas de linguagem conducentes ao modelo de texto (género de texto) que pretenda produzir.

Pode dizer-se que a elaboração de um texto, que se enquadre no género textual carta, exigirá uma produção que obedeça à estrutura de uma carta onde seja possível a identificação de um emissor e de um destinatário do escrito, associando-se a estes elementos, a indicação do local e data, a saudação, o conteúdo (corpo da carta), a despedida e a assinatura.

Se quem escreve uma carta tem de fazer esta opção, o produtor de uma crónica há de assumir uma estrutura oposta, na medida em que, apesar de este género de texto exigir assinatura, está longe de sugerir a identificação de um emissor e destinatário. Tratar-se-á de o sujeito da escrita dispor-se a seguir um modelo segundo o qual terá de apresentar, de forma crítica, com algum sentido de humor e de ironia, um facto ocorrido, seguido de argumentos que convençam os seus potenciais leitores, juntamente com a apresentação de determinado ponto de vista.

Como refere Bronckart (2005:61), optando por um ou outro modelo, estar-se-á a produzir um género de texto que acaba por ser o resultado de *configurações* das opções que podem ser feitas e que ficam *cristalizadas*. Trata-se de opções resultantes de formações sociolinguísticas, permitindo a adaptação dos textos em novos circuitos de comunicação, com certa utilidade em algum espaço da sociedade. Por esse motivo, pode

considerar-se que os géneros não são inflexíveis/inalteráveis, sabendo que tendem a mudar a medida em que vai mudando o tempo, a história e as formações sociolinguísticas.

O autor considera ainda que, em comparação com qualquer atividade realizada pelo homem, os géneros de textos podem apresentar-se acima dos motivos que estiveram na base da sua formação, buscando-se a sua autonomia, sendo possível a sua utilização com diferentes propósitos. Deste modo, pode compreender-se a ideia de não ser possível classificar os géneros de modo irreversível, encarada como resultado da diversidade e dos aspetos que permitem construir a textualidade.

Apesar de a identificação e classificação dos géneros ser objeto de certas discussões, Bronckart (2005: 63) considera a pré-existência genológica ao ambiente de linguagem, o que pode ser concebido como arquitextualidade, pois, na opinião do autor, esta encarrega-se de determinar a estrutura dos textos pré-existentes, na medida em que caberá à intertextualidade a função de designar diferentes sistemas interacionais que circulam de texto para texto.

Mais do que referir-se a uma questão terminológica, esse autor busca mecanismos que permitam estabelecer uma distinção entre *a pré-existência de géneros de textos no espaço estruturado do arquitexto* e *os mecanismos de interação entre todo o texto* (Bronckart, 2005:63), remetendo para mais um aspeto que pode ser considerado problemático, isto é, a habilidade para a auto - reflexão inerente à linguagem humana através da qual se manifestam os géneros.

7. Géneros de textos e interação verbal

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defende a ideia de a prática dos géneros de textos contribuir para a propagação dos mecanismos a ter presente na produção de um texto que, como se viu acima, fazem intervir determinados elementos imprescindíveis, nomeadamente a ação de linguagem, o arquitexto e o texto empírico, (Bronckart, 2005:76). Trata-se de elementos que remetem para o fenómeno da

interação. Dado que esta interação ocorre entre um *agente-pessoa* e um possível destinatário, estar-se-á a refletir sobre a interação verbal.

Para Pedro (1996: 452), a interação verbal não acontece num espaço desocupado. Este intercâmbio é suscetível de ocorrer em locais onde se possa encontrar mais de um indivíduo, partindo do pressuposto de que quem toma a palavra, fá-lo em determinado espaço, associado a um tempo e a uma situação específica que envolva a presença de interlocutores. Deste modo e como há de ser visto no capítulo três, a quem faz uso da palavra, dirigindo-se a outrem, exigir-se-á o cuidado de adequar o seu modo de falar ao interlocutor, aos aspetos característicos do espaço em que decorre a interação verbal e às situações em que possam estar envolvidos.

Nesta perspetiva, a autora considera que agindo desta forma, o sujeito terá de assumir certo posicionamento linguístico, sugerido pelo meio social. Tal posicionamento há de suscitar uma mudança de comportamento, consoante o contexto em que se encontrem os interlocutores. Assim, procurar-se-á um procedimento adequado a um ambiente familiar, informal ou a outro que seja caracterizado por um grau de formalidade maior. Na verdade, ao dirigir-se a um interlocutor próximo que seja da convivência quotidiana dos sujeitos, as palavras em uso deverão ser diferentes das que se utilizariam ao dirigir-se a um superior hierárquico, por exemplo.

Importa frisar que a teoria de Volochinov (1982:116), a respeito da interação verbal, permite perceber que a palavra dirigida a determinado interlocutor passa a exercer a função da pessoa desse interlocutor, podendo sofrer alguma variação consoante o grupo social a que pertença. Como se viu no parágrafo anterior, a pertença ao mesmo grupo social, a um grupo com mais proeminência social relacionada com a hierarquia ou com a ligação do locutor ao interlocutor/alocutário por laços estreitos, como por exemplo certo grau de parentesco, poderão determinar a variação da forma como um locutor se dirige ao interlocutor/alocutário. Por esse motivo, o interlocutor deverá ser sempre um elemento concreto, a menos que não haja uma linguagem comum com o interlocutor visado, diz o autor.

Os géneros de textos ao serem considerados “formas verbais de ação social que se realizam em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2002:5), e “espaço de realização das práticas de linguagem” (Schneuwly 1997:), põem em evidência a interação entre o produtor do

texto e o seu destinatário. Assim, ao produzir-se uma carta, segundo o que já foi referido em vários pontos desta dissertação, o sujeito da escrita terá, necessariamente, de construir o seu texto orientando-se pelos pressupostos de uma interação verbal, apresentados nos parágrafos anteriores.

Note-se, de acordo com Bronckart (2005:73), que a produção de um novo género de texto constitui um momento de adoção e de adaptação de determinado modelo, pelo que, antes de mais, o sujeito se encontrará em situação de adotar um modelo, adaptando-o à sua nova produção. Este processo (de adoção e adaptação) favorecerá o crescimento do sujeito da escrita em termos de aquisição de conhecimentos sobre diferentes géneros de textos adaptados a certa situação de interação, o que, em nossa opinião, poderá servir para um aprofundamento e enriquecimento das suas produções quer em determinado género de texto quer em outro. A aquisição de conhecimentos sobre os diferentes géneros permitirá, de igual modo o desenvolvimento de uma habilidade relacionada com a gestão das indexações sociais presentes em cada género de texto, podendo não só inserir-se nas redes de significações pré-existentes mas também aprender a tomar uma posição diante de tais indexações.

8. A escolha de géneros de textos para o ensino da escrita

Ao dar início à presente abordagem reafirmamos o facto de o homem estar rodeado de géneros de textos sem se aperceber da sua existência, visto que em cada ato ou manifestação de desejo opta por uma determinada forma de linguagem, isto é, por um género de texto como a carta, o bilhete-postal, a crónica, a receita de culinária, entre outros, como já foi referido acima. Nesse sentido, primando por um ensino que projete o falante/aprendente como cidadão competente, produtor textual capaz de participar em diferentes práticas sociais, respondendo às demandas de uso social da linguagem, julgamos que a escola tem a responsabilidade de o levar a aperfeiçoar e dominar, tecnicamente/cientificamente os géneros de texto que já fazem parte do seu universo e inconscientemente tem necessidade de produzir no meio social em que está inserido.

Na verdade, hoje, o ser produtor de texto competente vai além de um simples codificar ou decodificar uma mensagem. É antes de mais ser capaz de produzir e atribuir sentido, agindo socialmente através da linguagem. Daqui podemos inferir que

este trabalho se torna possível fazendo uma escolha de géneros de textos para o ensino da escrita, assim como acontece no nosso dia-a-dia, desejando saudar alguém, despertar determinado grupo para uma reflexão ou dar uma instrução para a confeção de determinado prato.

Nesse sentido, assumindo a posição de Nascimento (2009: 6), torna-se desafiante levantarmos aqui algumas questões relacionadas com o ato de ensinar/formar: por que motivo estamos a preparar os nossos alunos? Esta preparação está a ser feita de modo que eles possam comunicar eficazmente em contextos reais, utilizando diferentes géneros de textos? Ou os preparamos para conhecerem regras, estruturas de uma língua abstrata, irreal, distante daquela que os falantes usam na comunicação diária e social? A resposta às questões colocadas conduz esta reflexão ao papel do professor, sujeito com competência e responsabilidade de aproximar os alunos dos textos autênticos numa perspetiva discursiva ou sociointeracionista e levá-los a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes géneros de texto, formando, assim, produtores competentes e cidadãos capazes.

Na sequência de Marcuschi (2002), o autor põe em evidência que os textos se manifestam sempre num ou noutro género de texto, realçando ainda o facto de um maior conhecimento do funcionamento dos géneros de texto ser importante não só para a produção como também para a compreensão. Logo, o trabalho com o texto deverá realizar-se na base de géneros específicos, orais ou escritos, pelo que é necessário prestar-se atenção aos principais aspetos a considerar no desenvolvimento deste trabalho em ambiente de sala de aula, tais como a natureza da informação ou do conteúdo veiculado no género; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta); o tipo de situação em que o género se situa (pública, privada, corriqueira); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação) e a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas com esses géneros.

A teoria marcuschiniana remete-nos para o título da presente abordagem - *A escolha de géneros de textos para o ensino da escrita* - embora não refira especificamente o ensino dos géneros e antes o trabalho com os géneros de textos em sala de aula para o qual apresenta um questionamento relevante sobre a utilização dos géneros nas atividades didático-pedagógicas, discutindo que géneros devem ser utilizados. O posicionamento encontrado para a questão que se coloca recai

precisamente na dificuldade em escolher os géneros a serem utilizados. Nesta ordem de ideias, considera-se a inexistência de géneros ideais para o ensino da língua, sendo, contudo, provável a identificação de géneros com um grau de dificuldade maior, desde o nível menos formal ao mais formal.

Apesar disso, afigura-se extremamente importante a escolha dos géneros em uso numa comunidade verbal/linguística determinada, como refere Bronckart (2010:172). Tal escolha deve ser efetuada em diferentes momentos, sendo o primeiro aquele em que o trabalho incida unicamente sobre os textos que se enquadrem num dado género em destaque, excluindo a hipótese do estabelecimento de uma diferenciação entre géneros de textos e tipos de discurso. Nesse sentido, o autor lembra-nos que um trabalho realizado, começando por uma seleção de géneros com um único tipo de discurso encontra maior eficácia, na medida em que o contributo didático conducente à mestria na utilização da língua deve ocorrer no nível do tipo de discurso onde se situam as irregularidades linguísticas.

Parece-nos ser nesta perspetiva que os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (1997), relativamente à questão dos géneros escolares, apontam para os géneros como meios pelos quais as práticas de linguagem, desenvolvidas numa situação de comunicação, encarnam nas atividades dos aprendentes. Na opinião destes autores, a teoria bakhtiniana apresenta os géneros como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, sendo formas que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Tais práticas encontram na escola o espaço propício para o seu desenvolvimento, sabendo que esta é considerada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/receção de textos. Com efeito, este espaço de construção do conhecimento é passível de transformação em função do aumento de possibilidades/ atividades de produção de textos em ambiente de sala de aula, entre alunos da mesma turma ou entre diferentes turmas da mesma escola. Tal procedimento pode suscitar o aparecimento de novos géneros como nova forma de comunicação, produtora de formas linguísticas que a possibilitam. Deste modo, a situação de comunicação passa a ser vista como geradora do género, cujo conteúdo se aprende pela prática da linguagem escolar mediante os parâmetros próprios da situação e das interações com os outros, tal como o afirmam Dolz e Schneuwly (1997: 9):

[...] O gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo *uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento*. [Destaque dos autores].

Sendo objetivo principal de toda ação educativa levar o aluno a aprender, o gênero emerge na escola com o fim de permitir que o aluno o domine, percebendo exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência, concebidas como alvo a atingir. Este princípio pode levar-nos a afirmar que os textos autênticos do gênero considerado entram na escola sem qualquer alteração a fim de recriar situações que reproduzam as das práticas de linguagem de referência, não descurando o aspeto da diversificação. Trata-se de proporcionar um domínio eficaz do gênero que corresponda às práticas de linguagem a fim de o aluno poder responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado. Neste âmbito, importa salientar que a questão do gênero como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem requer alguma reflexão pela complexidade da sua abordagem em virtude de se tratar de um conteúdo a utilizar como suporte para o desenvolvimento de competências dos aprendentes.

Deste modo, é necessário admitir a existência de elementos importantes a considerar, nesse caso. Em primeiro lugar, afigura-se fundamental ter-se em conta que a opção por determinado gênero na escola decorre de uma decisão didática cujo objetivo é, naturalmente, a aprendizagem e o domínio dos gêneros (como já foi referido) para serem conhecidos, compreendidos e produzidos da melhor forma, na escola e noutras situações de comunicação. A este aspeto acresce-se a finalidade de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e podem ser transferidos para outros gêneros mais próximos ou distantes, o que acarreta uma transformação do gênero em função do alcance dos objetivos definidos. Em segundo, deve considerar-se que com esta transformação, o gênero já não possui o seu sentido original, o que faz com que seja permanentemente gênero a aprender, apesar de continuar a ser gênero para comunicar.

O que fica aqui dito realça mais uma vez a pretensão de, com este instrumento, procurar-se colocar os alunos em situações de comunicação mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, com algum significado para eles, de modo que as possam dominar melhor. Todas as transformações referidas, segundo vários estudos desenvolvidos, passam pelo que se considera hoje em didática como modelo didático de género.

9. Modelo didático de género

O modelo didático de género, de acordo com Bronckart (2010: 172), reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre determinado género, seleciona-os e os transpõe, adaptando-os às propriedades do sistema didático envolvido. Se tivermos em conta o exposto acima, no que concerne à transformação do género, facilmente poderemos perceber estar a tratar-se de um modelo didático provisório, dado o permanente processo de aperfeiçoamento por que tem de passar e o facto de não prever as formas efetivas que o ensino poderá tomar ao longo do tempo. De acordo com Dolz e Schneuwly (1997: 11), num modelo didático, torna-se explícito o conhecimento implícito do género, fazendo referência ao conhecimento formulado em duas perspetivas, isto é, no domínio da pesquisa científica e por profissionais especialistas.

Note-se que a existência de inúmeros conhecimentos a considerar na elaboração de um modelo didático de género pode levar a prever um processo didático desenvolvido em três momentos interativos, com movimentos sucessivos descritos como aplicação de três princípios ao trabalho didático. Referimo-nos, nesse caso, ao princípio de legitimidade, isto é, conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas; princípio de pertinência, aquele em que se refere às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem, e o princípio de solidarização, que tem a ver com a coerência dos conhecimentos em função dos objetivos definidos.

Por todas estas razões, é possível dizer que um modelo didático apresenta duas grandes características, nomeadamente a constituição de uma síntese com objetivo prático que tem como finalidade a orientação das intervenções dos professores e a evidência das dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas

podem ser concebidas. Pode inferir-se que estas características levam Bronckart (2010: 172) a considerar que o modelo didático de género deve ser concebido de modo a poder explicitar os diversos objetivos de ensino de uma sequência, passíveis de ser apresentados em quatro grupos.

O primeiro refere-se a uma determinada atividade de linguagem que consiste em saber analisar as características de uma situação de comunicação, sabendo reconhecer e produzir um género de texto adaptado a essa situação. A par deste grupo, é apresentado o segundo, relacionado com o conteúdo temático a ser expresso em determinado género de texto, caracterizado pelo facto de saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes, considerando-se a situação, assim como sabendo organizá-los e planeá-los, de acordo com as regras relativas ao género adotado. Já o terceiro se refere à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam a sua infraestrutura global. O quarto e último está relacionado com o domínio dos diversos mecanismos de textualização, encarregues de atribuir coerência temática e interativa ao texto, aspetos a trabalhar numa sequência didática.

10. Sequências didáticas

A investigação desenvolvida ao longo destes últimos anos apresenta as sequências didáticas, doravante (SD), como ferramentas valiosas e fundamentais não só para o ensino dos géneros de texto, objeto de estudo desta pesquisa, como também para o desenvolvimento integrado de diversas competências em língua. De fato, inúmeros pesquisadores/profissionais do ensino (Baccin, 2008; Brocardo e Costa-Hübes; Camps, 2006; Machado e Cristóvão, 2006; Silva, 2010; Silva e Torres, 2011; entre outros), na sequência de Dolz e Schneuwly (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), têm-se debruçado sobre este instrumento metodológico em busca de um procedimento diferente que vise levar os aprendentes ao domínio dos géneros de texto e demais conteúdos relacionados com o funcionamento da língua.

Entre estes autores importa destacar Camps (2006) que, depois do desenvolvimento de uma SD sobre a escrita, se serve da revisão/aperfeiçoamento do texto argumentativo para a elaboração de uma SDG (Sequência didática de gramática) destinada ao aprofundamento dos tipos de relações causa-efeito, condição, contradição e outras,

próprias da argumentação, sem descurar o domínio dos conectores tão necessários para as tornar explícitas. Enquanto Camps parte do aperfeiçoamento do texto para a elaboração da SDG, Silva (2010) trabalha a SD como meio para o desenvolvimento integrado de competências. Assim, em diferentes tarefas de uma SD, os alunos podem desenvolver a compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. O estudo realizado pelas duas autoras mencionadas suscita uma questão: a que aspeto se deverá denominar SD?

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001: 96) respondem à questão colocada dando a conhecer a SD como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito. Com estas atividades, pretende-se proporcionar ao aluno meios que o conduzam ao melhor domínio de um género de texto, de modo que possa escrever ou falar de uma maneira mais adequada em determinada situação de comunicação. Trata-se de uma estratégia que lança o aprendiz para novas práticas de linguagem que podem ser de difícil domínio. A SD obedece a uma estrutura específica dividida em diferentes etapas, sendo a primeira a apresentação da situação, seguida por uma produção inicial à qual se seguem diferentes etapas (três ou quatro) consoante as dificuldades/necessidades apresentadas pelos alunos. Na parte conclusiva, propõe-se uma atividade da qual resulta o produto esperado.

10.1. Apresentação da situação/ Organização da atividade

Esta etapa, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001: 98), corresponde ao momento em que se procede ao anúncio do projeto de comunicação do qual se espera um produto final, preparando simultaneamente os intervenientes deste projeto (professor e alunos) para a produção inicial. Tratando-se de um momento preparatório, torna-se necessário explicitar os objetivos do projeto assim como os mecanismos a utilizar até ao produto final, realçando-se dois elementos principais: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a seleção de conteúdos.

No primeiro caso, o professor deverá levar os alunos a perceber de modo adequado não só a situação de comunicação proposta como também o real problema comunicativo a solucionar. A perceção dos dois elementos mencionados há de ser conseguida mediante determinadas indicações concernentes ao género de texto a ser

abordado (podendo pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do género selecionado), aos destinatários, que poderão ser diversos: um amigo, a mãe, algum colega da turma, colegas de outras turmas da mesma escola, diretor da escola. No caso concreto do género textual carta, ao qual se recorre nesta investigação como mecanismo para o ensino da escrita, poder-se-á apresentar uma carta, na sequência de um diálogo sobre os meios de comunicação, seguida de uma leitura informativa conducente à identificação dos elementos que a compõem. Além disso, dever-se-á ter a preocupação de dar a conhecer o formato do produto esperado, acrescentando-se a seleção dos elementos que farão parte deste projeto. À seleção seguir-se-á a preparação dos conteúdos a redigir.

Neste momento, o professor ocupar-se-á do desenvolvimento de uma atividade que permita realçar a importância dos conteúdos selecionados. Voltando à carta, como se viu acima, destacar-se-á a importância das diferentes partes que a compõem juntamente com o efeito de sentido produzido por elas, neste género de texto.

Como se pôde verificar e segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001:100) a etapa da apresentação da situação destina-se à conceção de informações necessárias aos alunos de modo que tenham um conhecimento suficiente do projeto comunicativo apresentado, assim como da aprendizagem da linguagem a ele relacionado.

10.2. Produção inicial

A produção inicial surge como tentativa de elaboração do género de texto inicialmente apresentado. A eficácia desta atividade depende do trabalho previamente efetuado aquando da definição da situação de comunicação. Uma boa definição desta situação é garantia para a produção de textos por parte dos alunos, embora se possa verificar ainda uma ou outra dificuldade. Na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001: 100), cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Este sucesso parcial é encarado como meio conducente à delimitação das competências dos alunos relativamente à produção do género em destaque, servindo para a identificação dos pontos para os quais seja necessária a intervenção imediata do professor e aqueles em que os alunos terão de trabalhar mais, motivo pelo qual a produção inicial se torna um elemento motivador não só para o aluno como também para o desenvolvimento da SD.

A partir desta fase, o aluno toma consciência do que sabe fazer e dos problemas que vai encontrando. Note-se, pelas razões já apresentadas, que uma vez conhecidos os pontos com necessidade de intervenção do professor e os aspetos problemáticos dos alunos relativamente ao conteúdo, pode proceder-se à demarcação do objeto (de estudo) da SD nas suas dimensões comunicativas, revelando-se, igualmente, como lugar para a fundamental aprendizagem dos conteúdos considerados problemáticos para os alunos. Nesta perspetiva, a SD terá como ponto de partida a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados em função do desenvolvimento da competência linguística dos alunos, preparando-os para a produção final.

Como se pode verificar, esta primeira produção serve como um teste de diagnóstico, na medida em que suscita uma observação atenta sobre determinadas situações que, inevitavelmente, conduzirão ao aperfeiçoamento da sequência, adaptando-a, desta forma, às necessidades e capacidades específicas dos aprendentes, permitindo ao professor diferenciar ou mesmo individualizar o seu ensino. Pois, como diz Reis e Adragão (1999:14) o aluno encontrará o desafio de colaborar para a sua aprendizagem, procurando colocar-se em posição de responsável pelo seu itinerário e progresso. Pode inferir-se que um processo de ensino/aprendizagem estruturado desta forma conseguir-se-á organizando as atividades didáticas num sistema modular.

10.3. Sistema modular

Consagra-se a esta etapa da SD um trabalho intensivo sobre os problemas identificados na primeira produção, proporcionando aos aprendentes meios que lhes permitam resolvê-los. Sabendo que os exercícios efetuados ao longo da sequência se destinam ao melhor domínio de um determinado género de texto, o que se deverá trabalhar? Os mecanismos de organização textual, exclusivamente? A sintaxe, a gramática do texto? De que forma se constitui um módulo, podendo-se trabalhar um problema particular?

O estudo desenvolvido por Silva (2010) põe em evidência a possibilidade de se poder trabalhar diferentes conteúdos, dado que a SD propõe, ainda, o desenvolvimento integrado de competências. A autora mencionada, em busca deste desenvolvimento integrado, num itinerário sequencial, parte da leitura de um texto para a produção de um

texto narrativo, trabalhando, de forma integrada diferentes aspetos como compreensão do oral, leitura e escrita. Deste modo, as atividades foram organizadas em conformidade com o desenvolvimento das competências pretendidas.

Assumindo a perspectiva metodológica de Silva (2010), na sequência de Dolz & Schneuwly (1998) e Schneuwly & Dolz (2004), depreende-se que na produção do género carta, por exemplo, é produtivo partir-se da leitura de uma carta enviada a alguém, dependendo da carta que se pretenda produzir (formal ou informal). Esta servirá como meio de recolha de informação sobre a nova carta a produzir, destinada a um recetor específico, que poderá ser um colega de turma, um colega de outra turma da mesma escola, a mãe, um amigo ou o diretor de uma empresa/escola, como já foi referido.

A este propósito, pode afirmar-se, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001: 103), que produzir textos escritos é um processo complexo, constituído por diferentes níveis, funcionando ao mesmo tempo na mente do sujeito da escrita. Trata-se de níveis em que o aluno se depara com problemas específicos de cada género para os quais terá de encontrar uma solução. Neste domínio, considera-se a existência de quatro níveis: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planificação do texto e realização do texto.

No primeiro nível, pretende-se que o aluno aprenda a construir uma imagem quase fidedigna/aproximada do destinatário do texto, da intenção comunicativa, assim como da sua própria posição enquanto autor ou locutor, pondo em evidência de que forma ele escreve, isto é, o lugar que ele ocupa como sujeito de enunciação.

Tomemos como exemplo a carta de reclamação apresentada numa pesquisa efetuada por Gregório e Cecílio (2006), em que um morador denuncia o excesso de barulho inoportuno no centro da cidade. De acordo com as autoras, a carta começa pela apresentação do seu produtor como enunciador que destaca o seu estatuto, identificando-se como representante da Associação de Moradores da Zona 01. Deste modo, o escrevente marca o seu lugar social, seguido da manifestação da insatisfação e consequente denúncia (intenção comunicativa). São-nos apresentados como destinatários as autoridades da cidade, cidadãos com responsabilidade acrescida na resolução de problemas dos seus concidadãos.

O segundo nível caracteriza-se pelo facto de o aluno ter de encontrar mecanismos que o levem ao conhecimento de técnicas para a elaboração de conteúdos. Trata-se de técnicas que variam de género para género, visto que os géneros não são

estáveis e diferem uns dos outros. Elaborados os conteúdos, o nível seguinte, isto é, o da planificação do texto, proporciona ao aluno a oportunidade de estruturar o seu texto consoante um plano delineado em conformidade com a intenção comunicativa e com o seu destinatário.

A este nível segue-se o último em que o aluno é levado a escolher os meios de linguagem mais eficazes para a produção do seu texto, nomeadamente um vocabulário apropriado a utilizar em determinada situação, a variação dos tempos verbais em função do tipo de discurso e do plano do texto, assim como o emprego de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos.

Outro aspeto a ter em consideração nesta fase é a diversificação de atividades. Repare-se que a elaboração de um módulo que se ocupe de um problema de produção textual exige a variação de estratégias, pelo que se torna fundamental a diversificação de atividades e exercícios que possam relacionar intimamente leitura e escrita, oral e escrita, enriquecendo consideravelmente o trabalho em sala de aula. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001: 104-105) propõem três tipos de atividades e exercícios, assumidos neste trabalho e apresentados a seguir:

- atividades de observação e de análise de textos. Trata-se de textos autênticos ou produzidos com o fim de se pôr em evidência determinados aspetos do funcionamento textual. Estes passam a ser o principal ponto de referência de toda aprendizagem. Estamos perante atividades realizáveis partindo de um texto completo ou de uma parte de um texto;

- tarefas simplificadas de produção de textos, exercícios que levam o aluno a pôr de parte determinados problemas de linguagem gerenciados conforme os diferentes níveis de produção. O aluno tem a possibilidade de concentrar-se mais particularmente num aspeto preciso da elaboração de um texto, como por exemplo a reorganização do conteúdo de uma descrição para um texto explicativo, a inserção de uma parte que falta a um determinado texto, a revisão de um texto em função de critérios definidos, a elaboração de refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão, entre outros;

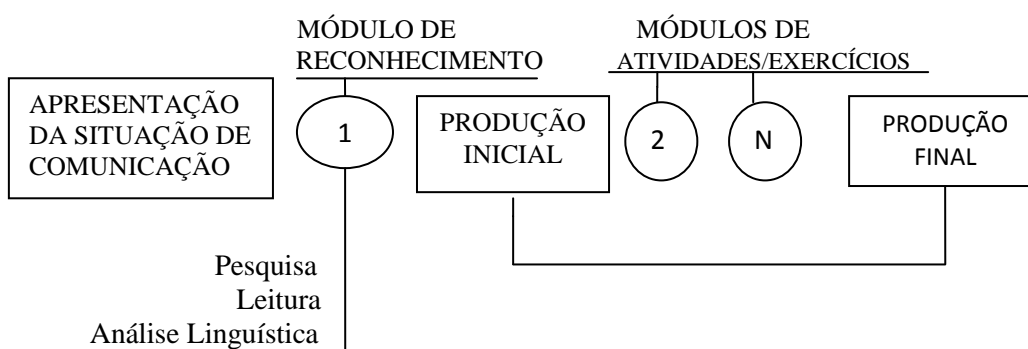
- elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate dos seus próprios textos quer dos de outrem. O trabalho mencionado alargar-se-á a toda a sequência e, de modo particular, no momento em que se procede à definição dos critérios explícitos para a produção de um texto.

É importante frisar que o desenvolvimento do sistema modular torna os alunos aptos a falar sobre o género de texto abordado, dado que durante esta etapa adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, a serem utilizados pela turma e pelo professor em contexto de sala de aula. Verificar-se-á este aspeto pelo facto de o trabalho realizado nos módulos ser um verdadeiro momento de aprendizagem em que ocorre a construção do conhecimento que atribui a cada aluno competências necessárias para a elaboração do género de texto trabalhado. Conclui-se este momento de aprendizagem significativa com uma sistematização dos conhecimentos adquiridos, sob forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário.

10.3. Produção final

Para concluir as atividades realizadas em série, o aluno é confrontado com uma produção/exercício que, pelas suas características, podia ser denominado exercício de treino, partindo do princípio de que nesta etapa o aprendente deve aplicar os conhecimentos adquiridos em cada módulo. Tal exercício constitui o produto esperado, sendo apresentado consoante o género trabalhado. Trata-se de uma produção que poderá permitir ao professor a realização de uma avaliação sumativa.

Ao finalizar a apresentação da estrutura de uma SD, importa salientar que a investigação que vem sendo desenvolvida por Brocardo e Costa-Hübés (2009:13) introduz um aspeto importante a destacar nesta estrutura que, coincidentemente, vem ao encontro do questionamento que se foi fazendo, sabendo que a presente investigação tem por base sujeitos da escrita em desenvolvimento, com muito pouca habilidade e que precisam de mais prática/treino. Para os autores mencionados, antes da produção inicial de um texto do género selecionado é necessário proporcionar aos alunos situações de reconhecimento do género, mediante a realização de atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos existentes que já circulam, aos quais os alunos possam ter acesso. Por esse motivo, a adaptação efetuada por Costa-Hübés (2008) introduz o módulo de reconhecimento do género, antes da produção inicial, como se pode verificar:



Fonte: Brocardo e Costa-Hübes (2009: 13)

Esquema da SD adaptado por Costa-Hübes (2008)

Como já foi referido acima, o esquema da SD adaptado por Costa-Hübes (2008) é assumido no presente trabalho em virtude de estar estruturado conforme as necessidades reais dos locais onde ocorre a nossa intervenção didática, cujos alunos estão na origem desta investigação. Efetivamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos exigem uma pesquisa prévia, seguida de leitura e análise linguística, permitindo uma aquisição de conhecimentos que possibilite a identificação do género de texto selecionado. Julgamos que, deste modo, preparar-se-á melhor os aprendentes, não só para a primeira produção como também para as atividades a desenvolver nos módulos.

Capítulo 2: Ensino e aprendizagem da produção escrita

1. Por que motivo os alunos apresentam enormes dificuldades na escrita?

A democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão (Sim-Sim *et al.*, 1997: 38). Na verdade, este aspeto associado à interferência das línguas de origem bantu, cada vez mais acentuadas no discurso escrito dos aprendentes angolanos, tem sido a base dos grandes problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, cuja complexidade cresce gradualmente do Ensino Primário ao Primeiro Ano da Universidade.

A par da interferência referida, importa realçar o insuficiente conhecimento explícito do Português Europeu Standard (PES). Neste âmbito, Barros (2002:40) considera que as limitações dos alunos têm por causa, essencialmente, a dificuldade de compreensão do PES, na medida em que, de uma maneira geral, os alunos se expressam em Português Popular Angolano (PPA). Logo, a sua capacidade de compreensão da Língua Portuguesa é inferior à capacidade de expressão. Assim, vai-se verificando que, desde o Ensino Primário até à Universidade, os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem do PES, por interferência das línguas nacionais faladas no país. A este aspeto e ao carácter complexo que esta competência envolve, possível causa de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, “como atividade transversal ao curriculum, desempenhar também uma função relevante na ativação de processos cognitivos, facilitando toda a aprendizagem”. (Coelho *et al.* 2002: 22).

Note-se que a prática pedagógica quotidiana em terras angolanas permite constatar a inexistência de competências adquiríveis em níveis de escolaridade anteriores, em virtude de durante longos anos, e ainda hoje, as aulas de Português terem sido confiadas a professores não formados na área específica de Linguística Portuguesa, sem um curso de formação inicial para professores de Língua Portuguesa, tendo-se efetuado intervenções letivas que não contemplavam o desenvolvimento de atividades de produção escrita. Em consequência, a escola continua a formar cidadãos com pouca competência de escrita, o que os torna inseguros, sem autonomia, espírito crítico e capacidade de enfrentar diversas situações na sociedade em que se encontram inseridos.

A única forma de remediar tal situação e prevenir que a insuficiente habilidade na produção textual não prossiga, conduzindo ao insucesso escolar, é, como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:36), a escola assumir a responsabilidade de ensinar regras e técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e ser capaz de desenvolver capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz. Para este efeito, o aluno deverá produzir textos de carácter utilitário dos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional, mas também outros tipos de texto com finalidades diversas e destinatários variados.

Considera-se de fundamental importância pedagógica que os escritos produzidos sejam significativos para o aluno, não se destinem apenas ao professor, mas desempenhem funções previamente estabelecidas que sejam motivantes e compensadoras para o autor dessas produções (Coelho *et al.* 2002:20). Um meio que pode tornar esta prática eficaz é a realização de oficinas de escrita na linha da organização de sequências didáticas, aspeto amplamente abordado no primeiro capítulo.

Paralelamente ao que fica dito acima, alguns estudos revelam que o insuficiente domínio da produção escrita em determinados níveis de ensino se verifica também em diferentes pontos do globo. Na perspetiva de Figueiredo (2005:82-83), os professores, no seu dia-a-dia, confrontam-se com os problemas reais manifestados pelos seus alunos na hora de escrever um texto: dificuldades na textualização (estrutura, formato), dificuldades na manutenção do registo adequado e na ordenação das ideias, dificuldades na relação lexical, dificuldades morfosintáticas.

Em conformidade com a opinião de Figueiredo, verifica-se que esta situação se deve ao facto ter havido lacunas na aprendizagem da escrita, visto que no seu processo não foram contemplados, de uma forma global, todos os aspetos que devem ser tidos em consideração.

Na sala de aula fazem-se, normalmente, trabalhos de “redação” integrados em trabalhos mecanizados e fossilizados, seguindo sempre esta ordem: o professor apresenta um tema ao aluno; em seguida o professor não lê a redação, corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfosintáticos; o professor devolve o texto ao aluno que, para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito, sem mais.

Por todas estas razões, parece-nos ser necessário promover, nas aulas de Português, atividades que permitam um exercício de treino constante, como por exemplo a oficina de escrita, na linha das sequências didáticas, que integrem a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.

Tal prática, como já foi referido, pretende possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, trabalhando-se no sentido de agir sobre as suas dificuldades, ao mesmo tempo que se procede à assessoria do seu trabalho de um modo planificado e sistemático. Trata-se de atividades que implicam um papel ativo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, conducente não só ao aperfeiçoamento da produção textual mas também ao reforço da consciência crítica.

Muitos estudos realizados sobre o ensino da escrita põem em evidência a grande missão da escola no desenvolvimento de diferentes competências entre as quais a de escrita, cujo desenvolvimento nos aprendentes se considera essencial. Pode afirmar-se que o trabalho pedagógico-didático, em ambiente de sala de aula, deverá tender para a promoção da pedagogia da escrita, em virtude de esta permitir o uso efetivo de uma língua autêntica, real e verdadeira que incide no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação, fomentando a autonomia dos aprendentes. Com efeito, segundo a afirmação de Barbeiro (1999: 76), a expressão escrita é um instrumento que fomenta a capacidade de pensar, desde o início da sua aprendizagem, e, por isso, a sua presença como conteúdo escolar; a ela se deve não só o facto de promover aspetos de comunicação, mas também qualidade na construção do pensamento que proporciona.

Sendo confiada ao professor a missão primordial de conduzir os seus alunos a uma aprendizagem como um processo de interiorização dos conteúdos propostos e de aquisição/desenvolvimento de competências, deve tomar consciência de que o domínio da escrita é indispensável ao exercício da cidadania. Assim, constata-se a necessidade de um ensino da escrita no qual o professor possa intervir no processo com a finalidade de orientar e proporcionar um suporte necessário aos escreventes de modo a superarem

dificuldades relativamente à produção textual. O ensinante deve agir sobre o processo de escrita, permitindo que o escrevente desenvolva as competências requisitadas pela escrita, ao mesmo tempo que lhe faculta o contacto com diferentes textos e explicita as suas diferentes funções.

2. O ensino da escrita

O ensino da escrita é um dos grandes desafios que se coloca hoje à atividade docente, no sistema educativo angolano, em virtude de se tratar de uma missão complexa perante/ante os enormes problemas que a escola enfrenta. Com a prática desta atividade, a escola é chamada a levar o aprendente a socializar-se, tornando-o cidadão autónomo, desinibido, participativo, capaz de integrar-se facilmente na comunidade a que pertence e de interagir com os seus concidadãos. As palavras de Cassany (2008:92) põem em relevo esta ideia ao afirmar:

Escrever é algo social: o que o aluno escreve deve responder a outros textos ou reagir aos factos. O que for bem escrito está mais próximo da compreensão dos textos prévios e dos factos externos ou da síntese com o contexto comunicativo do que da geração de pensamentos individuais ou do desenvolvimento da criatividade.

Neste âmbito, a escola como instituição encarregue de orientar o indivíduo na sua formação, deve levá-lo à aquisição desta competência, criando situações em que o sujeito seja colocado em contexto de produção. A eficácia do trabalho educativo exigirá da parte do ensinante um olhar atento para o grau de dificuldade do aprendente, aspeto que o levará a ter em consideração a existência de dois tipos de escrita: escrita desenvolvida e escrita em desenvolvimento. O primeiro caso corresponde à característica dos sujeitos da aprendizagem e o segundo a uma escrita que pode ser encarada como a meta ou o objetivo a atingir por parte desses sujeitos.

Na perspetiva de Carvalho (1999: 73), a descrição do processo de escrita e a caracterização da expressão escrita das crianças e adolescentes ou daqueles indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida deverá ser feita com base na comparação entre o modo como escrevem estes indivíduos e o modo como o fazem aqueles que podem ser considerados como dominando plenamente esse modo

de expressão. De acordo com o autor citado, julgamos que um dos meios para a realização de tal comparação seja a avaliação do modo como procedem uns e outros, baseando-se em três grandes componentes do processo de escrita, referidos por vários autores (Flower e Hayes (1981), Barbeiro (1999:60-62), Figueiredo (2005:80), Coelho *et al.* (2002:21), Dolz, Gagnon, e Decândio (2010)): planificação, redação/textualização e revisão.

À luz do exposto pelos autores referidos, pode dizer-se que a planificação corresponde à fase em que o escrevente gera, seleciona e organiza o conteúdo a transmitir, planificando a própria tarefa da escrita. Enquanto realiza esta atividade, o sujeito da escrita ativa conhecimentos e conteúdos sobre o género de texto, estabelece objetivos e organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa. A par dos conteúdos sobre o género de texto, o aprendente mobiliza, ainda, mais conhecimentos a serem postos em funcionamento na fase da redação. Além disso, o escrevente procura ter presente não só o género de texto a produzir mas também os chamados parâmetros da situação, isto é, o destinatário, o enunciador, o propósito e o conteúdo. Neste âmbito, Marinho (1997:89) afirma:

Para produzir um texto, entendendo-se o texto como uma unidade linguística, falada ou escrita, utilizada numa situação de **interação comunicativa**, é preciso [...] que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e, ainda, que o locutor se constitua como sujeito que diz o quê para quem diz.

Assim, ao produzir o texto, os alunos devem possuir algo a dizer e manifestam o desejo de o dizer a alguém, realizando esta atividade como sujeitos das suas palavras.

Tendo em consideração a característica da escrita do escrevente em desenvolvimento, a prática pedagógica desenvolvida em Angola permite perceber a enorme dificuldade dos alunos em planificar o texto que vão ou estão a escrever. Segundo Carvalho (1999: 74), já citado anteriormente,

essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação se revestir de alguma complexidade, envolvendo vários aspetos de natureza diversa. Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são

inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente.

Deste modo, ao passar para a fase da redação, o autor do escrito dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Tal representação prende-se com uma mobilização de conhecimento sobre a Linguística textual (esquema tipológico, coerência textual, coerência semântica), a Linguística oracional (ordem das palavras ou frases, relações sintáticas, ortografia da frase), como refere Cellis (1998:77), que permitam a produção de um texto autêntico, funcional, em situação real de uso, em relação a necessidades e desejos. Tal como acontece na fase da planificação, os escreventes angolanos de diferentes níveis de ensino encontram também dificuldades ao redigir o texto, dado que não possuem conhecimentos aprofundados sobre o funcionamento da língua.

De acordo com A. Santos (1992: 38) que faz alusão a algumas propostas de trabalho para o exercício da escrita, pode-se apontar para esta fase o treino do ato gráfico, através das condições que o sustentam (já que as dificuldades em termos de escrita vão desde a caligrafia, à morfossintaxe até aos aspetos de organização textual); a prática da substituição e transformação, isto é, momento em que o aluno se encontra em situação de uso dos elementos linguísticos que tenham a ver com a morfossintaxe para o funcionamento gramatical dos elementos do discurso; aplicação de regras específicas de reescrita como variações de hipertema, efeitos de sentido derivados da progressão, variação de outros parâmetros, implicando, por exemplo, o uso de modos/tempos verbais ou de conectores; o recurso a paráfrases, definições ou momentos descritivos, de acordo com os dados preestabelecidos, subordinados à coerência do texto.

No dizer de Dolz, Gagnon e Decândio (2010:26-27) a redação/textualização é a parte do ato de escrever que corresponde à aplicação das marcas linguísticas. Além das já referidas acima, é importante realçar alguns aspetos mais concretos como os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais, mecanismos que concorrem para a marcação da segmentação e da conexão entre as partes. A par dos mecanismos referidos, importa salientar também a coesão nominal e verbal no texto, que se apresenta insuficiente nas produções dos alunos.

Em conformidade com os autores referidos, a coesão (elemento escasso nas produções dos alunos e a ser desenvolvido adiante) é encarada como uma componente

que envolve determinados meios linguísticos asseguradores das relações entre as frases e, no nível da forma, não só a progressão do texto mas também a visão deste texto como um todo. Trata-se de um aspeto decorrente de um conjunto de marcadores coesivos, realçando os pronomes e os tempos verbais.

Relativamente ao nível nominal, a coesão ocorre por meio de processos de retoma anafórica. No nível da coesão verbal, esta depende do uso correto dos tempos verbais.

Na revisão, o aluno deve ler o texto e avaliar o que escreveu, havendo, sempre, uma possibilidade de alteração e reformulação. As diferentes atividades implicadas na escrita podem ser acionadas a todo o instante, visto que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as atividades de planificação e textualização serão acionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente. Verifica-se, então, a presença da recursividade a atividades que podem surgir de forma não linear.

No entanto, sendo os alunos sujeitos em processo de desenvolvimento, não possuem habilidade necessária para a realização desta tarefa, pelo que se coloca ao professor o desafio de caminhar com o aluno de modo que o leve a uma prática constante, conducente à aquisição de tal competência. Para isso, o professor deve apresentar-se como interlocutor do aluno e não avaliador do seu texto.

A título de exemplo, nas atividades de redação, é habitual os textos dos alunos serem corrigidos pelo professor-avaliador que assinala os seus erros e ao serem devolvidos não passam por um comentário em que o aluno é levado a tomar consciência das suas falhas, acabando, na maior parte dos casos por serem deitados ao lixo. Na opinião de Marinho (1997: 90),

Numa atividade de produção de texto, o professor deve agir como interlocutor dos seus alunos, que, [...] questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co -autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Deste modo, a avaliação efetuada por um professor-interlocutor terá de apresentar, necessariamente, uma dimensão diferente daquela que é habitualmente realizada em contexto de sala de aula. Ao colocar-se diante de algum texto produzido por um educando, o educador deve apresentar-se como aquele que procura estar de acordo ou

não, apresentando, assim, alguma hipótese para o melhoramento de uma estrutura frásica ou acrescentando um argumento a favor de uma ideia defendida num discurso.

De acordo com esta ideia, importa frisar que o tipo de tratamento dado hoje pelo ensinante à produção do aluno cria um certo distanciamento entre este e aquele, que devia agir como mestre que, segundo a etimologia da palavra (*magister, tri (magis)* - aquele que dirige, guia...), tem a missão de acompanhar, conduzir, orientar o educando, permitindo que ele se molde e adquira competências, particularmente, a competência na produção de textos.

No dizer de Villas-Boas (2001:10), o professor deve encarar a produção escrita do aluno como um texto-processo e não texto-produto, o que exige uma prática da correção de forma contínua, sobretudo a nível oral, no texto em construção, e não posteriormente, funcionando não só como motor da reescrita mas também do aperfeiçoamento do texto. A produção vista como texto-produto leva o aluno ao desinteresse, dado que não vê neste exercício uma finalidade funcional enquanto o texto-processo, por sua vez, promove o interesse do aprendente, levando-o a compreender que a correção tem uma função, um papel ativo e motivador. Com efeito, a correção é um elemento que deve estar ao serviço duma aprendizagem contínua e programada; é necessário torná-la o cerne de uma aprendizagem da escrita que privilegie o texto-processo em detrimento do texto-produto.

No desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, o ato de corrigir um texto deve funcionar como elemento intermédio, isto é, após a produção, tem de se facultar ao aluno a possibilidade de analisar os erros assinalados, de os discutir com o professor ou com os colegas, de refazer o texto, em parte ou na totalidade. Para que isso, realmente, aconteça, o ensino da escrita e, conseqüentemente, a sua correção devem ser planificados.

2.1. Planificação e correção de textos produzidos por alunos

Como qualquer atividade de ensino/aprendizagem, a planificação referida acima passa, necessariamente, por uma definição de objetivos que se pretenda atingir. Relativamente à correção, Villas-Boas (2001:11) apresenta-nos uma lista de objetivos, aqui reformulados, como se segue:

1. Informar o aluno sobre o seu texto (Dar-lhe uma impressão global; dar-lhe uma informação precisa sobre algum aspeto concreto - ortografia, léxico, gramática, originalidade, etc.; marcar-lhe os erros que cometeu; dar-lhes as soluções corretas para estes erros).
2. Conseguir que modifique o seu texto (Dar-lhe instruções gerais para o melhorar; dar-lhe instruções precisas para reformular um ponto; dar instruções para que corrija as faltas).
3. Que o aluno melhore a sua escrita (Que aprenda com os erros que cometeu; que aprenda com a apreciação geral que fez; que o aluno aprenda gramática e ortografia).
4. Modificar o comportamento do aluno ao escrever (Desenvolver as suas estratégias de composição; incrementar a consciência sobre esse facto; aprender novas técnicas de redação; aprofundar um tema).

Como se pode verificar, uma correção entendida nestes moldes exige a presença de um professor-interlocutor que encare esta atividade como motor de uma aprendizagem centrada no processo e não no produto, como já foi referido, tendo como foco o acompanhamento contínuo do aluno por parte do professor e não sendo este um simples recetáculo de um produto final que lhe é entregue pelo aluno.

O alcance dos objetivos apresentados decorre da definição de terminados critérios de análise qualitativos que, na opinião de Marinho (1997: 91), deverão ser explicados aos alunos e, ao analisar os textos, dever-se-á usar marcas gráficas convencionais que se refiram não só ao aspeto formal como também ao conceptual. Trata-se de um trabalho realizado com o intuito de levar o aluno a tomar consciência das falhas que vai cometendo ao longo da sua produção, a fim de a melhorar posteriormente e não de o censurar nem de lhe subtrair pontos pelos “erros” que vier a apresentar numa avaliação quantitativa do texto. Neste caso, a medida que o professor vai expondo e explicando os critérios de avaliação aos alunos, permite-lhes proceder ao

trabalho de revisão e de reescrita dos textos por eles produzidos. A leitura dos textos marcados e avaliados levá-los-á a compreender o que o professor gostaria de lhes dizer, as observações feitas e as alterações por ele sugeridas.

Tendo em consideração que uma das finalidades do ensino da língua, segundo Pereira (2002:13), é o melhoramento das práticas de compreensão e produção oral e escrita, o critério de avaliação de textos deverá basear-se num conceito de texto que permita um juízo de valor sobre a textualidade dos discursos produzidos e no estabelecimento de marcas gráficas que possam representar os fatores utilizados para a referida avaliação.

De acordo com Marinho (1997:92), na origem de um texto estão sete fatores (que lhe conferem a textualidade), na sequência de Beaugrande e Dressler (1981), como a **coerência**, princípio de interpretabilidade ao qual cabe a unidade de sentido, a **coesão**, aspeto que surge como manifestação linguística da coerência, responsável pela unidade formal e os cinco fatores pragmáticos da textualidade, responsáveis pela unidade sociocomunicativa: a **intencionalidade**, a **aceitabilidade**, a **situacionalidade**, a **intertextualidade** e a **informatividade**. O primeiro fator está relacionado com a intenção do emissor de produzir um texto coerente e coeso. O segundo tem a ver com a atitude do alocutário/ouvinte no que diz respeito à sua interpretação relativamente ao sentido que determinado elemento pode ou não possuir, aceitando o seu conjunto como um texto coerente e coeso.

No que diz respeito ao terceiro, estamos perante um fator relacionado com aspetos que conferem relevância a um texto, isto é, que o adequam a uma situação sociocomunicativa. Já o quarto compreende o grau de incerteza das ocorrências textuais, sendo maior quanto mais inesperada é determinada ocorrência textual selecionada. Ao falar-se do quinto e último fator, apresenta-se um elemento que consiste na relação entre um texto e outros elementos relevantes, pertencentes à experiência anterior do autor. Trata-se de uma relação considerada como um dos componentes de cada texto concreto, visto que os modelos textuais se fundam na memória textual coletiva ou de grupo.

Os aspetos referidos, enquanto elementos linguísticos a ter em conta na produção de um texto, remetem-nos para os géneros de textos, cuja noção “é situada em relação à de prática de linguagem e de atividade de linguagem”, na perspectiva de Schneuwly e Dolz (1997:5).

De facto, para estes autores qualquer ação de linguagem requer a conjugação de várias competências do indivíduo em ação, destacando-se a adaptação às características

do contexto e do referente, a mobilização dos modelos discursivos, o domínio das operações psicolinguísticas, assim como as unidades linguísticas. Trata-se de competências que não de se tornar realidade a medida em que o sujeito se for apropriando dos diferentes fatores (apresentados acima) que estão na base da produção de um texto.

Como se pôde verificar anteriormente, a unidade textual é construída mediante a coerência, a coesão e os fatores pragmáticos da textualidade, aspeto que leva a definir os critérios de avaliação dos textos segundo a análise desses componentes. Importa frisar que, nas aulas de Português, a situação comunicativa tende ser a mesma para todos os alunos envolvidos no processo de produção escrita. Sendo eles sujeitos do seu discurso, empenham-se em produzir um texto coerente e coeso enquanto o professor, como seu interlocutor, se empenha em compreendê-lo e em captar a sua coerência. Por esta razão, na avaliação dos textos produzidos em contexto de sala de aula, em algumas escolas angolanas, com destaque para Benguela, o professor poderia optar por prescindir da análise dos fatores de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade.

Neste âmbito, para a avaliação dos textos que vão sendo produzidos por alunos, a autora referida (cf. p. 93) sugere dois critérios apresentados em dois planos, semântico-conceptual e formal, definidos com base na análise da informatividade, da coerência e da coesão, como se pode ver a seguir:

1. No plano semântico-conceptual:

- pertinência quanto à questão proposta ou adequação ao tema;
- consistência de registo (coerência em relação ao contexto de situação);
- adequação vocabular (propriedade de sentido; compatibilidade com o registo adotado);
- coerência interna: repetição ou continuidade (retoma de elementos no decorrer do discurso), progressão (ausência de redundâncias inexpressivas), relação ou articulação (boa sequenciação e bom encadeamento de ideias) e não contradição (respeito aos princípios lógicos elementares);
- coerência externa: compatibilidade com o mundo de referência, com a *realidade*; consistência de argumentos (grau de informatividade: pertinência, suficiência e relevância de argumentos);
- Marcação de parágrafos.

2. No plano formal:

- coesão textual: anáforas não-ambíguas/ com antecedente expreso (recursos anafóricos: pronomes; advérbios; artigos; elipse; reiteraões e substituições lexicais); articuladores bem empregues (conjunções, operadores discursivos); correlação de tempos e modos verbais; processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica).
- estruturação sintática dos períodos (presença de oração principal e de oração subordinada necessária; paralelismo sintático e semântico; emprego adequado de conjunções);
- morfossintaxe: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; emprego e colocação de pronomes,
- pontuação;
- ortografia e acentuação.

Adaptado de Marinho (1997:96)

2.2. O que corrigir e em que momento?

Os critérios ora apresentados para a avaliação das produções escritas dos alunos concorrem para a existência de professores empenhados que busquem tempo para acompanhar os alunos, tornando a tarefa da escrita motivadora, atraente, sobretudo, permitindo que o sujeito da ação educativa reconheça a sua finalidade/utilidade. Para um trabalho tão desafiante, como já foi referido, é imperioso planificar, pois, como o diz Villas-Boas (2001:22), quando se planifica e se avança por etapas, trabalhando em sequências didáticas, focalizando o processo de ensino/aprendizagem em determinado aspeto – coerência textual, por exemplo – o exercício da correção desenvolver-se-á em torno desta questão. Com efeito, evita-se que o aluno se perca vendo-se “sufocado” em rever inúmeros aspetos ao mesmo tempo, o que tornaria o seu trabalho pesado e fastidioso. Atividades desenvolvidas nesta perspetiva não levam ao crescimento pretendido, provocam falta de motivação.

Para que se possa trabalhar com eficácia, de modo a despertar no aluno motivação, interesse e gosto pela escrita, além da planificação, ferramenta imprescindível, é necessário elaborar sequências didáticas (tal como apresentado no capítulo um e retomado, em termos práticos, no capítulo quatro) com carácter de oficinas de escrita, em que se trabalhe apenas a componente de escrita. Um dos caminhos a seguir nestas sequências é a valorização dos rascunhos que se vão guardando a fim de, posteriormente serem comparados com a versão final, com o objetivo de se verificar o aperfeiçoamento. Este material, guardado para um melhoramento, deverá ser reformulado não só com a ajuda do professor mas também comparando os textos entre colegas, o que permite a análise de estratégias utilizadas para a escrita.

As oficinas de escrita, incluídas na sequência didática, vêm trazer a vantagem de o professor não ter de levar consigo trabalho para casa, na medida em que tem de corrigir os textos produzidos pelos alunos para posterior reescrita. Neste âmbito, Villas-Boas, já referido acima afirma:

se houver planificação de uma unidade relativa a um ou mais aspetos em que os alunos apresentam dificuldades, a correção reveste um cariz bem diferente da tradicional: é contínua, imediata, e nestas características reside a sua força: de facto, o aluno através do diálogo com o professor, vai apresentando o texto que constrói, o professor dá conta das dificuldades e ajuda a superá-las.

Na verdade, alguma experiência de ensino, adquirida nos últimos oito anos, permite-nos concordar com a ideia do autor segundo a qual a avaliação deve ser contínua e imediata, na medida em que motiva o aluno, desperta nele o interesse pela realização de tarefas propostas e leva-o a trabalhar com mais empenho. Com o seu empenho, o professor pode ajudá-lo melhor a ultrapassar dificuldades. Este facto impele-nos a considerar que a correção imediata é vantajosa, dado que é mais oportuna, realizando-se quando o aluno está motivado a receber.

Nesta altura, ele tem a possibilidade de incorporar as emendas ou apreciações sugeridas, porque ainda não concluiu a composição. Além disso, este tipo de correção é mais rápido, uma vez que requer menos tempo para as duas partes. O professor lê a produção escrita e corrige-a num momento, seguindo-se, rapidamente, a reformulação feita pelo aluno, consoante a compreensão dos comentários do professor. Pode ainda ser considerada segura porquanto professor e aluno têm a possibilidade de verificar que

houve compreensão entre os dois. Aquele leva o aluno a apresentar esclarecimentos sobre o texto produzido e este coloca questões relativamente ao que não compreende no que diz respeito às sugestões apresentadas pelo professor.

2.3. Acompanhamento e posicionamento do professor-interlocutor em turmas constituídas por mais de cinquenta alunos

O ensino da escrita, hoje, com todos os problemas identificados nas produções de alguns alunos que ocorrem não só às escolas do Ensino Secundário como também às do Ensino Superior, carece de professores capazes de realizar um trabalho que ponha constantemente o aluno em situação de produção, podendo ser orientado, instruído, de modo a adquirir competências, isto é, a saber produzir vários géneros de textos. Na verdade, requer-se um professor que planifique a atividade da escrita tendo em consideração o conceito de texto-processo e não texto-produto, o que exigirá de si mais trabalho, atenção a cada aluno, atenção às dificuldades concretas apresentadas e acompanhamento personalizado. Ante a situação descrita, uma questão se levanta: qual será o posicionamento do professor numa turma com mais de cinquenta alunos, visto que, tal como acontece em Portugal e em outras partes do mundo, na realidade escolar angolana, que está na base do presente estudo, as turmas são constituídas por um número elevado de alunos?

Trata-se de um aspeto controverso que suscita embaraços à realização da atividade docente, na medida em que o professor não possui condições para discutir ou comentar os textos de cada um dos seus alunos, dada a sua excessiva concentração numa turma. Ante a dificuldade realçada, alguns investigadores apontam determinadas vias a percorrer, podendo-se levar a bom termo tão árdua tarefa. Com efeito, Marinho (1997:90) considera que para o professor poder comunicar com os alunos através dos seus textos, tomando a posição de interlocutor, deve antes definir critérios de avaliação conducentes a uma tarefa de acompanhamento e orientação sem os “condenar” pelas falhas que vão cometendo. Na realização desta tarefa, é necessário que o aluno tenha tempo para, enquanto escreve, conversar com o professor, trocar ideias com os colegas, comparar textos. Além disso, numa sequência de aulas a serem devidamente

planificadas, ao aluno deverá ser dada a possibilidade de ir reescrevendo o seu texto, com o desejado acompanhamento do professor.

Na perspetiva de Villas-Boas (2001:9), esta proposta não deve ser recusada pelo professor alegando ser difícil, impossível ocupar-se de trinta, quarenta, cinquenta ou sessenta alunos. Tudo depende da organização e criatividade, uma vez que nem todos hão de precisar do mesmo tipo de acompanhamento. De facto, eles precisam de tempo para escrever, para refletir, para reescrever, para comparar rascunhos, textos. Portanto, precisam de uma pedagogia orientada para uma dinâmica que proporcione mais espaço para o texto-processo, considerando também necessária a produção do texto-produto que, numa sequência didática, por exemplo, representa a produção inicial, encarada como teste de diagnóstico.

A par desta ideia, a constituição de monitores, auxiliares do professor no acompanhamento personalizado aos alunos é um mecanismo que pode facilitar o trabalho, tornando-o menos fastidioso. No entanto, uma questão se levanta: tendo em consideração os problemas verificados quer nos alunos do I Ciclo do Ensino Secundário quer nos do 1º Ano da Universidade, em contexto escolar angolano, como conseguir monitores para tamanho desafio? Pode considerar-se como opção aceitável a seleção de certos estudantes do curso de Língua Portuguesa, com menos dificuldades a Português e no exercício da produção de textos, a fim de os preparar e treinar. Esta preparação consistiria na realização de determinado seminário dedicado exclusivamente à abordagem de questões relativas aos mecanismos a ter em conta não só na produção de um texto mas também no seu acompanhamento (revisão/correção).

Terminada a preparação dos estudantes monitores, passar-se-ia para a atividade. Nesta, o professor, além de ter um grupo de alunos a acompanhar, havia de exercer a função de coordenador. O exercício da função mencionada colocá-lo-ia como o mestre indicado para o atendimento e acompanhamento do estágio dos monitores. Nesta tarefa, caber-lhe-ia ainda a elaboração de materiais, como fichas de trabalho com exercícios que pudessem despertar os alunos para a prática de escrita, tornando-a interessante e motivadora. Os monitores teriam como atividade principal o acompanhamento aos alunos nas suas produções, consoante as instruções fornecidas em aula pelo professor, ajudando-os a identificar aspetos menos bons, presentes nas produções, possíveis insuficiências em termos linguísticos e a reformular quantas vezes forem necessárias.

Paralelamente a esta tarefa, devia ser incumbida aos monitores a responsabilidade de efetuar a leitura e a elaboração das respetivas fichas de leitura dos livros relacionados com a produção escrita em curso; organização de referências bibliográficas de todos os livros que vão sendo lidos ao longo das produções (às quais podemos atribuir a designação de oficinas de escrita) e a elaboração de exercícios a partir dos quais se possa trabalhar diferentes aspetos problemáticos que tenham a ver com o conhecimento gramatical e linguístico, a serem indicados aos alunos atendidos, conforme as suas necessidades específicas.

Para este trabalho, como material didático, é previsto o uso de fichas de registo dos problemas a identificar nos diferentes textos, fichas com códigos elaborados para a correção dos textos, assinalando os diferentes problemas, um relatório de atividades do estudante orientador e uma ficha de acompanhamento dos alunos orientados.

Relativamente ao atendimento aos alunos, os seus trabalhos deverão ser entregues ao professor/coordenador que há de enviar uma cópia ao monitor. Ambos efetuam a correção, individualmente, seguida do preenchimento de uma ficha de registo de ocorrências de problemas relativos ao domínio da linguagem escrita. Terminada a correção, segue-se o momento da discussão do trabalho, avaliando os problemas encontrados. Neste âmbito, o atendimento do professor ao aluno orientado há de ser conseguido sob a observação do monitor. Este, por sua vez, realizá-lo-á, sendo acompanhado pelo professor.

Como é de esperar, dadas as dificuldades existentes a nível de escrita, os textos produzidos pelos alunos orientados não de apresentar, provavelmente, problemas relacionados com a produção escrita. Nesse caso, estes escreventes deverão ser orientados de modo a refazerem os seus textos, procurando detetar as falhas cometidas. A reescrita deverá ser feita tantas vezes forem precisas.

Como vimos acima, entre os materiais a serem utilizados foi destacada a ficha de registo dos problemas a serem identificados nos textos produzidos pelos alunos cujo preenchimento servirá como referência para a avaliação da qualidade do texto revisto em comparação com o original. Este material passará a ser arquivado num género de portefólio do aluno, dada a necessidade de o apresentar num próximo encontro com o orientador das produções ora realizadas, onde será discutido o último trabalho feito.

Uma atividade desta natureza foi implementada por um grupo de professores da Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil, com resultados satisfatórios, tendo-se, assim, contribuído para a existência de muitos alunos competentes, aos quais se tem atribuído a incumbência de rever textos dos professores de outras disciplinas antes de os publicar, como o referem Santa'ana e Souza (1997:138-139):

[...] Além das atividades previstas anteriormente para os monitores, os alunos de Prática de Revisão II passaram a dedicar-se à revisão de artigos de professores a serem publicados nas revistas DELET e do DEHIS. O trabalho realizado pela Oficina, desde a sua implementação, trouxe bons resultados. Temos treinado alunos aptos para o trabalho de revisão. [...] Também têm sido cada vez mais requisitados os nossos serviços de revisão de artigos de professores do ICH (Instituto de Ciências Humanas e sociais) para publicação.

Trata-se de um trabalho de treino realizado pelos alunos a fim de que seja possível serem acompanhados. Consciente de que apresenta problemas, o aluno poderá procurar as causas das suas dificuldades e a forma de as ultrapassar. Na verdade, o aspecto referido apresenta-se hoje como um grande desafio para os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, que têm a responsabilidade de levar os alunos a tomar consciência dos seus problemas a nível de produção, buscando meios para os ultrapassar.

Além do exposto acima, a oficina de escrita é um mecanismo facilitador do trabalho de acompanhamento numa turma com um número elevado de alunos. Para Villas-Boas (2001:36-38), a prática das oficinas de escrita traz para aula algo de novo. Esta novidade incentiva os alunos, promove a interação e a interajuda, fomenta um empenhamento efetivo do aluno na aprendizagem, permitindo, de igual modo, um acompanhamento individualizado da parte do professor, mediante uma correção oral contínua sobretudo dos alunos que apresentem mais dificuldades, dando atenção a quem mais precise. Deste trabalho nasce um professor que passa de mero corretor dos textos-produto dos alunos a assessor do trabalho por eles realizado, isto é, do texto-processo. Nesse sentido, o professor deixa de levar trabalho para casa, uma vez que deve acompanhar os alunos em todos os passos dados nesse processo.

A oficina de escrita não ocorre em tempo determinado. O tempo que se dedica a esta atividade varia consoante a idade dos alunos, o tipo de erros ou o género de textos a

serem trabalhados, o número de alunos por turma e a percentagem de alunos da turma com verdadeiras dificuldades.

3. Processo de Ensino /Aprendizagem da planificação, textualização e revisão de um texto (Modelos processuais de escrita)

Sabendo que tanto os alunos do I Ciclo do Ensino Secundário como os do 1º Ano da Universidade, em contexto escolar angolano, à volta dos quais se desenvolve a presente investigação, são, como refere Carvalho (2001:5), escreventes em desenvolvimento, cuja característica é centrar-se na componente da redação, concentrando toda a atenção em aspetos de natureza superficial, pondo de parte as componentes da planificação e da revisão, cabe-nos frisar que se trata de aspetos muito importantes, uma vez que as dimensões mais profundas do texto são processadas a partir destas componentes. De acordo com A. Santos (1994:36) os alunos não devem prescindir da planificação nem da revisão e nós, enquanto mediadores do processo de ensino/aprendizagem devemos trabalhar de modo que aprendam a organizar as suas ideias e a aperfeiçoar os textos.

Com efeito, uma produção escrita deve ser antecedida de um exercício que leve os alunos a mobilizar conhecimentos prévios, presentes na sua memória de longo prazo, relativamente ao tópico sobre o qual se há de escrever, que O. Santos (1994: 138) designa atividade de pré-escrita. Nesta perspetiva, a autora considera que

[...] o professor terá necessidade de prever um dispositivo pedagógico capaz de colocar o aprendente, em fase prévia à produção do texto escrito, em posição de evocar o conhecimento de que dispõe no que toca ao tópico sobre o qual deverá escrever; adquirir informação nova sobre o domínio de referência em questão; aprender a processar a organização da informação de que se vai apropriando, através da seleção e hierarquização das noções (e respetiva relações) a versar no texto.

Importa ainda salientar que apesar de o professor poder utilizar várias estratégias, deve ter em consideração a necessidade de uma organização de conhecimentos anteriores e da nova informação adquirida pelos alunos, de modo que se possa chegar à elaboração de um esquema de conteúdo, espécie de um *brainstorming*

(chuva de ideias), onde se registem todas as ideias apresentadas, assim como as supostas relações que podem ser estabelecidas entre si. O esquema de conteúdo poderá ser feito no quadro ou apresentado por meio de um retroprojektor.

Esta atividade parece-nos ser de grande importância no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, na medida em que não só contribui para o enriquecimento do léxico (aprendizagem de novos vocábulos) mas também desenvolve nos aprendentes a capacidade para o estabelecimento de princípios organizadores das informações resultantes da negociação no interior do grupo-classe.

Para Barbeiro (2003: 63), este tipo de atividade corresponde ao momento em que são determinados os enquadreadores, elementos responsáveis pela integração da situação de enunciação, condicionando o texto a ser construído que surge ligado a determinada situação localizada espacial e temporalmente. Trata-se de uma situação em que se mobilizam os conhecimentos do sujeito, disponibilizando-se determinados recursos e que ganham sentido os objetivos pretendidos. Os enquadreadores são recursos utilizáveis em todo o processo da escrita, dado que assumem não só a responsabilidade de gerar conteúdo mas também de serem critérios de decisão.

A geração de conteúdo ocorre de diferentes maneiras, sendo as mais destacadas o mecanismo de partir de conceitos gerais para os particulares (caracterizado pela exploração de palavras-chave, colocação de perguntas de modo explícito ou pela ativação de formas ou vias discursivas que lhes são associadas) e o aparecimento de uma série de aspetos, por meio de uma seleção e organização de diversos elementos, tendo-se em consideração a relação estabelecida entre si. Este procedimento é representado por uma estratégia que parte do “turbilhão de ideias” ou “tempestade cerebral” (*brainstorming*), já referido. Trata-se de uma técnica que se baseia num processo individual/grupal de livre associação de ideias, imagens e expressões em torno de um tema, de uma questão polémica ou problema que tende esgotar todas as ocorrências, evitando-se a eliminação e repressão de alguma (delas).

Após o levantamento de ideias ou quando o responsável por esta atividade considerar oportuno, procede-se a uma análise crítica, à classificação e refundição das ideias ou à aplicação daquelas consideradas mais validadas, seguida do desenvolvimento de um trabalho que vai ao encontro dos conceitos e relações próprias da planificação global (segunda parte da técnica).

A uma atividade de pré-escrita devem seguir-se tomadas de decisão sobre o que se vai escrever, pois a produção textual, na perspetiva de Marinho (1997:89), exige a

existência de algo a dizer, um motivo para o fazer e alguém a quem se possa dizer o que se pretende. No entanto, a prática quotidiana nos nossos meios de ensino mostra o oposto. O aluno raras vezes toma uma decisão, dado que a sua atividade de produção é motivada por uma indicação prévia dada pelo professor. Parecendo que não, o aluno assume-se como produtor de um texto pensado pelo professor.

Este aspeto, no dizer de Barbeiro (2003:3), torna possível que os alunos na fase de aprendizagem da escrita, não consagrem demasiado tempo à planificação, podendo começar mais rápido do que era suposto esperar. Apesar disso, o autor reconhece que *a função da escrita não se esgota na produção de textos quase indiferenciados*, a sua aprendizagem permite desenvolver a capacidade de aprofundar os conhecimentos, alargar a possibilidade de construir e comunicar pontos de vista individuais que valorizem a participação do sujeito, contribuindo para o progresso da sociedade.

Mais do que nunca, a escola angolana precisa de desenvolver uma pedagogia da escrita em que os aprendentes se sintam implicados, desenvolvendo as capacidades referidas, juntamente com um espírito crítico, de modo a formar cidadãos capazes de apresentar os seus pontos de vista, mediante as produções que se vão realizando.

Alguns investigadores (Barbeiro, 2003; Marinho, 1997 e Vilela, 1994) são unânimes na ideia segundo a qual para a produção de um texto, mais precisamente no momento da planificação, é necessário ter em consideração o género de texto a produzir, o seu destinatário e a finalidade. Neste âmbito, pode dizer-se que a seleção do género é determinante na estruturação daquilo a que se chamará texto, sabendo que, como o refere Barbeiro (2003: 47), a partir dela o texto se aproximará ou afastará de outros textos consoante as suas características. A título de exemplo, pode-se considerar a estrutura de uma carta, diferente da de uma crónica ou de uma entrevista. Cada um destes géneros de texto leva o sujeito da escrita a mobilizar conhecimentos diferentes por um contacto que tenha tido com este género de texto, enquanto leitor.

Como já foi referido, o destinatário é mais um elemento indispensável à produção textual. A sua seleção contribui para o enquadramento do texto à situação de comunicação em que se integra. Para que isso se efetive, é necessário que os aprendentes sejam capazes de ter em consideração o nível de conhecimentos do destinatário e a eventual existência de mais do que um destinatário do texto em produção. Relativamente ao nível de conhecimento do destinatário, deve considerar-se a ausência deste no momento da produção e quem a realiza deverá construir o texto baseando-se numa representação, pois um texto nunca tem a pretensão de chegar a um

único destinatário. O sujeito da escrita desenvolve um trabalho que há de desencadear várias leituras, pelo que caberá ao leitor encontrar informação em diferentes partes do texto.

O destinatário é encarado por quem escreve como a situação problema. Na escrita em contexto escolar, ele é apresentado sob dois aspetos: o do professor e dos destinatários tidos como referência. No entanto, toda a estratégia utilizada pelos alunos será em torno da figura do professor ao qual hão de procurar mostrar as suas capacidades, segundo uma forma de expressão por ele valorizada, aspetos que até os levaria a introduzir elementos considerados importantes para os professores de língua materna, como a variedade lexical, a abundante adjetivação, a defesa de valores como a paz, a solidariedade, a proteção ao ambiente, a expressão de sentimentos e emoções.

A par dos dois aspetos indispensáveis a uma produção escrita, põe-se ainda em evidência o papel importante da finalidade que, no dizer de Fuza e Menegassi (2008: 320) é encarado como um dos elementos fundamentais na elaboração de um enunciado. A sua inexistência permite inferir que o autor produziu o texto sem antes ter definido algum objetivo para a sua produção. O mesmo aspeto pode ser identificado em alguns manuais escolares, na medida em que, algumas vezes, a finalidade do exercício não é explícita, aspeto que leva o aprendente a escrever sem saber o motivo que o leva a realizar aquele exercício. Por outro lado, podem aparecer exercícios de escrita com uma finalidade explícita, apresentada superficialmente, sem explicação do assunto e da proposta, o que leva o aluno à incompreensão da função comunicativa do texto que lhe é pedido.

Deste modo, o aprendente acaba por perceber que o exercício é realizado apenas para cumprir o solicitado e, provavelmente, ser avaliado. Na perspetiva dos autores citados anteriormente, o produto (texto) de um exercício desta natureza pode apresentar um tratamento superficial do tema juntamente com a inexistência de um posicionamento do autor, uma vez que se constata a ausência de uma finalidade conducente ao alcance do objetivo previamente definido para a produção textual pretendida. De facto, quem escreve fá-lo com um fim. Vários motivos podem levar a escrever: fazer um pedido, dar um recado, transmitir uma mensagem/ informação, recordar algo, satisfazer pedidos ou exigências, aspetos que podem ser considerados como finalidades.

Em contexto escolar, podem ser postas em evidência várias finalidades relativamente à própria vida escolar. Assim, passa-se a considerar que a escrita não só serve para satisfazer o professor mas surge também para a identificação dos próprios

trabalhos, dos livros e cadernos; a comunicação de informação aos colegas, na sequência de trabalhos de pesquisa; o registo dos termos mais importantes da matéria, a fim de os relembrar; uma reflexão, descobrindo-se interiormente e colocando no papel o resultado da introspeção, em diários e em crónicas para o jornal escolar; a aprendizagem relativamente à escrita e a outros domínios, organizando o conhecimento sobre determinada matéria num texto escrito.

Barbeiro (2003:57) considera que

Este nível de ativação de finalidades, ligadas à própria vida escolar, constitui a base para a consciencialização das funções da escrita e para conquistar a proximidade com essas funções, ao serviço precisamente do que marca a presença do aluno na escola: uma aprendizagem que é feita em conjunto e na qual a escrita pode desempenhar um papel ativo. Para se alcançar um grau elevado de ativação de finalidades da escrita na escola, os outros deverão transformar-se em colaboradores, em coparticipantes e em destinatários.

Com efeito, a escola tendo como missão a preparação de cidadãos capazes de produzir textos com finalidades diferentes das que ocorrem habitualmente em contexto escolar, deverá promover novos contextos de produção, por simulação, que ativem representações dos contextos onde o produto escrito deve cumprir as suas finalidades e, por expansão da escrita para os outros contextos, através da concretização de projetos de participação e de intervenção.

Tomemos como exemplo a situação em que ocorre a nossa intervenção letiva. Os alunos do primeiro ano, sobre os quais incide a atuação pedagógica, são de cursos diferentes: Direito, Economia e Língua Portuguesa. Este facto faz com que haja entre eles finalidades diferentes, sabendo que cada grupo/turma há de ter mais interesse e necessidade de aprender a produzir textos na sua área específica, daí que a simulação referida deva ser feita em cada um dos três domínios do saber.

Julgamos que, neste âmbito, poderá haver um campo aberto à concretização de projetos, cujas finalidades deixarão, possivelmente, de estar encerradas no texto. Importa ainda salientar que o despertar nos alunos não só a consciência do destinatário mas também das finalidades a atingir junto dele pode delinear a estratégia de construção do texto. Nesse caso, uma carta, dirigida a um jurista a tratar de assuntos do ramo do

Direito, será diferente da que se dirige, por exemplo, a um diretor do Departamento de Finanças.

Para uma atividade de escrita eficaz, é fundamental o papel do professor na clarificação das tarefas propostas. O que pode estar claro e exequível para o professor poderá levantar dúvidas a um ou mais alunos, muito mais ainda a todos os alunos. Por esta razão, o papel atribuído ao professor, enquanto destinatário do texto no nível da relação pedagógica, torna necessária a clarificação do que ele pretenda, das suas expectativas quanto ao resultado de cada atividade proposta. A escola apresenta muitas expectativas desta natureza, correspondentes a regras implícitas, consideradas pelo professor como partilhadas e dominadas pelos alunos. Na perspectiva de Barbeiro (2003:59), a consequência deste facto é a inexistência da necessidade de se adotar um nível maior de explicitação nas indicações para a realização do trabalho.

Paralelamente a este aspeto, evoca-se outro que parece controverso, na opinião de Vilela (1994: 51), segundo o qual durante as aulas o aluno não é posto em situação de produção, isto é, não tem um exercício de treino de produção escrita, mas é avaliado pela sua competência ou incompetência neste domínio, o que parece contraditório.

Dada a inexistência de clarificação nas atividades propostas e de treino no exercício da escrita, a eficácia no desempenho de uma tarefa, tendo-se em consideração aquilo que parecem ser as expectativas do professor, prende-se com o facto de o aluno ter de procurar modelos de resposta, isto é, baseando-se em algum trabalho realizado anteriormente sob a orientação do mesmo professor. Assim, o meio que possibilita a construção de representação apropriada para a tarefa bem como para o resultado pretendido deverá ser o asseguramento de um adequado nível de explicitação. Este poderá ter como complemento a tomada de consciência do que está implicado nos termos utilizados nas indicações, por exemplo, explicar, justificar, argumentar, demonstrar, exemplificar, cuja pertinência se justifica pelo que acontece na fase inicial de um exercício de escrita.

3.1. Estruturação do Plano

A reflexão sobre o ensino da escrita, realizada por vários investigadores, põe em evidência a responsabilidade exclusiva da escola de fomentar e desenvolver nos alunos

as competências de produção e de enunciação. Esta última leva a que o aprendiz, em situação de produção, procure, em primeiro lugar, ter presente o contexto situacional em que está envolvido o ato de escrever: a identidade do destinatário a quem se vai escrever (estatuto social e papel psicológico); o objeto comunicativo que se tem em vista no ato de escrita em questão; o modo de veicular o conteúdo referencial já selecionado (registro psico e sociolinguístico) o onde e o quando da enunciação. Trata-se de um aspeto que suscitará a necessidade de se pensar no tipo de discurso, assim como no género de texto a produzir.

Além do desenvolvimento de competências, referido acima, à escola cabe, igualmente, a missão de implementar uma competência estratégica que permita aos aprendentes tomar decisões relativamente ao papel de enunciadores, responsáveis pelas suas produções e pelo modo como as fazem. O. Santos (1994:143) considera que para todo o tipo de enquadramento situacional do domínio de referência sobre que há de versar o texto, é necessário que o aprendiz desenvolva a sua capacidade de elaborar um plano-guia, espécie de “fio condutor” da atividade de produção textual a realizar. O plano-guia há de revestir-se de um carácter específico consoante o discurso ou género de texto que se pretenda produzir.

O exercício de treino da elaboração de planos-guia levará o aprendiz a ter habilidade nas estratégias de planificação, isto é, operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial e da parte conclusiva do texto, O. Santos (1994:143).

Ao falarmos do plano-guia, introduzimos, nesta investigação, um elemento que concorre para a concretização do projeto de escrita. Assim, ao pretender-se produzir um texto que se enquadre no género textual carta, poder-se-iam elaborar os seguintes planos, que reproduzem a estrutura de uma carta:

Plano-Guia para a produção de uma carta informal

1. Local e data

- Benguela, 26 de Junho de 2016

2. Saudação

- Olá, querida mãe! Espero que esteja tudo bem...
- Oi, Vanda! Está tudo bem contigo...

3. Corpo da carta

- Desenvolvimento do assunto a tratar (o sujeito da escrita põe em evidência a sua intenção comunicativa, mostrando o que o leva a escrever a carta)

4. Expressão de despedida

- Beijinhos de sua filha!
- Um beijinho grande!
- Um grande abraço!

5. Assinatura

- Elisângela
- Jonaidy

Plano-Guia para a produção de uma carta formal

1. Nome do destinatário

- Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela
Departamento de Letras Modernas
Rua Silva Porto
Caixa Postal nº 587

2. Local e data

- Benguela, 20 de Fevereiro de 2016

3. Assunto

- Pedido de revisão de prova

4. Saudação
 - Exmos. Senhores

5. Corpo da carta
 - Desenvolvimento do assunto a tratar

6. Expressão de despedida
 - Com os melhores cumprimentos

7. Assinatura do remetente
 - Elisângela das Neves

 - Jonaidy Edmaura Inácio

Como se pode ver, a estruturação de um plano-guia é um procedimento que leva o sujeito da escrita a organizar as ideias, podendo, assim, passar à etapa seguinte sem embaraços. Pois, de acordo com Barbeiro (2003: 67), após a seleção de conteúdo e respetiva organização, que levaram a uma tomada de decisões, tendo-se baseado nos elementos enquadradores, o escrevente está preparado para o passo seguinte, isto é, o da redação das unidades que hão de formar o texto (textualização).

3.2. Textualização

Estudos sobre o ensino da escrita, levados a cabo por O. Santos (1994:146), põem em evidência a necessidade de se processarem atividades mediante uma negociação oral, num conjunto de alunos que constituam um grupo-classe, procedendo-se a um registo escrito no quadro, na sequência da seleção consensual de unidades linguísticas apropriadas.

Ao professor caberá o desempenho da sua função de orientador e facilitador do processo, utilizando estratégias adequadas que o tornem capaz de contrariar os aprendentes mais novos com propensão para a utilização de mecanismos centrados em fenómenos de nível frásico, próprio dos escreventes em desenvolvimento, na base dos

quais se realiza o presente estudo, como vimos acima. Nesta contrariedade, o ensinante poderá levar os aprendentes a ultrapassar essas operações locais, circunscritas a aspetos isolados do sistema, de tipo lexical ou morfossintático.

O aspeto referido remete-nos para a questão da oficina de escrita, realçada em um dos pontos anteriores e largamente defendida por Villas-Boas (2001: 36-37), na medida que esta atividade implica um papel ativo quer da parte dos aprendentes, que trabalham em conjunto comparando e analisando os textos uns dos outros, quer dos ensinantes. Estes deverão dispor de tempo para conversar com os aprendentes, incentivando os mais fracos e desmotivados e preocupando-se, antes de mais, com o seu aperfeiçoamento.

Na verdade, o trabalho coletivo dá ao aluno a possibilidade de pensar em voz alta, facultando a intervenção reguladora do professor, no sentido de reorientar as propostas ou hipóteses dos aprendentes, com explicitação do porquê de tais reajustamentos, em ordem à aprendizagem de estratégias de autorregulação. Além deste aspeto, há também a considerar a observação, a negociação e a aplicação de unidades linguísticas que ocorrem em virtude de uma prática realizada simultaneamente com a reflexão sobre a referida prática. Na visão do autor,

este “desconstruir” em voz alta os processos de construção textual é um primeiro passo para o treino de estratégias de metacognição que deverá implicar igualmente os aprendentes, como forma de os levar a adquirirem a sua autonomia na regulação dos processos cognitivos de produção textual.

Villas-Boas (2001: 39)

Com efeito, uma vez desconstruídos os processos de construção textual, ganha relevo a componente da redação, encarregue de transformar o plano e demais elementos em texto. Este aspeto há de exigir que a redação faça surgir expressões linguísticas específicas que formarão o texto e dar-lhes uma forma gráfica, como refere Barbeiro (2003:75). Assim, esta componente pode ser encarada como aquela que transforma ideias ou pensamentos em linguagem visível, construindo-se frases com recurso à utilização de diferentes marcas linguísticas.

A passagem da planificação para a construção do texto poderá não ser imediata, tendo de partir de um nível de generalização ainda elevado e avançar a procura de expressões linguísticas que hão de formar o texto. Trata-se de uma procura possivelmente capaz de reativar a planificação em níveis mais específicos, como a secção parágrafo, tendo em consideração a geração de conteúdo que lhes corresponde e a sua organização. Nesse sentido, a urgência em certificar o aparecimento de expressões linguísticas na linha textual de uma forma coesa e coerente, relativamente às unidades superiores, assim como aos critérios e orientações realçados pela tarefa e pela planificação inicial, dá origem a pausas no ato de escrever, destinadas à planificação do que se segue e à verificação da adequação e correção do que foi escrito.

Além do que se referiu, como diria Babeiro (2003:76), para que o processo de escrita assegure a colocação em texto vai intercalando momentos de redação com momentos de planificação, podendo-se interromper o ato de escrever de forma mais ou menos breve. A separação das duas componentes destacadas não pode ser encarada como algo definitivo, na medida em que os escreventes com experiência podem tornar a projetar o texto seguinte no decurso de uma redação.

Tendo em conta as duas componentes, enquanto se vai avançando na redação de palavras e de frases, tende-se a verificar a sua conformidade aos requisitos linguísticos, que tenham a ver com a morfossintaxe e ortografia, e aspetos textuais, isto é, os mecanismos de coesão e coerência.

Sabendo que os escreventes em desenvolvimento se fixam mais na produção de frases, parece-nos que a habilidade para o exercício da verificação referida “está reservada” aos escreventes com experiência. Estes, ao longo do processo da escrita, têm uma perceção global da palavra ou da frase, sem a necessidade de um processamento analítico dos elementos e regras envolvidos. Caso se detetem problemas no que diz respeito à ortografia ou concordância, far-se-á uma correção imediata. Tratando-se de um problema de natureza textual, será necessária a releitura de unidades anteriores, de modo que se possam ativar os critérios de coesão e de coerência a que deverá submeter-se a passagem do texto em causa.

3.3. Revisão

A revisão é a componente em que o escrevente não só efetua uma avaliação mas também uma reflexão acerca do texto produzido, com a finalidade de o corrigir e aperfeiçoar, aferindo a sua adequação ao objetivo inicial. Pereira e Barbeiro (2007:19) consideram que esta dimensão de reflexão sobre o que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos. No entanto, tal reflexão revelar-se-á impossível sem a leitura do que foi escrito, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar ou alterar.

Assim, a prática da revisão no processo de escrita pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, ou no momento pós-textualização, assumindo o papel de revisão final, (Pereira e Barbeiro, 2007:19).

Nesta fase, muitos estudos apontam para uma autocorreção baseada na utilização de instrumentos de reformulação através dos quais o aprendente toma consciência das falhas, procurando mecanismos para o aperfeiçoamento do texto escrito. Estes instrumentos, como refere Barbeiro (2003:104), poderão consistir em listas de verificação, em indicações e anotações por parte do professor, assim como em enriquecimentos do plano inicial.

Deste modo, o exercício de revisão final do texto será desenvolvido com o apoio de tais instrumentos capazes de ativar, na opinião de Pereira e Barbeiro (2007:27), a verificação de determinados aspetos desde os ligados à correção formal, como ortografia e a pontuação até à extensão da construção frásica ou à organização do texto. As fichas dedicadas à verificação das características textuais de géneros específicos terão de reaver as características definidas como próprias do género em causa.

Para uma eficácia maior no processo de revisão, os instrumentos de reformulação deverão ser construídos com os próprios alunos, na medida em que este envolvimento os torna num instrumento poderoso de consciencialização das características que o texto deve apresentar, aspeto que faz com que uma sequência didática organizada para levar os alunos à aprendizagem de um determinado género de

texto forneça critérios de avaliação através dos quais o aluno possa pronunciar-se acerca da conformidade do texto com o gênero em questão.

Segundo Barbeiro (2003:105), a autocorreção apoiada em instrumentos, como por exemplo, listas de verificação e fichas para a autoavaliação, constitui um elemento valioso para a revisão e pode desempenhar um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita. O mesmo autor afirma que a correção feita pelo professor não constitui o único meio para ativar a tomada de consciência em relação a falhas ou a outras possibilidades de desenvolvimento textual. A autoavaliação e a autocorreção apoiadas podem ser adotadas em determinados momentos com vista a proporcionar essa consciência.

Apesar disso, verifica-se, na prática, que as alterações mais profundas surgem ligadas à estratégia de reformulação efetuada a partir das indicações do professor, que cobrem um leque alargado de parâmetros, e à retoma do processo que inclui a própria planificação textual.

Um estudo levado a cabo por Carvalho (2003:50-72) revela a eficácia das alterações efetuadas por indicação do professor, utilizando-se listas de verificação e fichas para a auto - avaliação. O percurso efetuado com dois grupos de alunos de níveis de escolaridade diferentes (5º e 9º Ano) teve como pressuposto a prática da revisão com escreventes em desenvolvimento (crianças e adolescentes) nos quais, como refere o autor, a revisão se limita normalmente à correção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica, sendo que a revisão a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de certas representações mentais inerentes à operação, capacidade não desenvolvida plenamente por crianças e adolescentes.

A finalidade do estudo foi a reformulação do texto com recurso a fichas, de forma cíclica e sistemática, tendo-se verificado, no final de cada período de produção escrita, que todas as vezes que era usado um ponto final interrompia-se a produção. A interrupção levava a que o texto produzido fosse confrontado com as fichas do conjunto identificado com o número um das fichas de avaliação. Feita a seleção de uma ficha, o aluno podia proceder a alterações com base nas fichas de reformulação que integravam o conjunto identificado com o número dois. Para concluir, o autor destacou dois aspetos a ter em conta:

O primeiro é a dificuldade em rever o texto produzido ou a restrição dessa revisão a aspetos superficiais e formais o que é, como dissemos, característico das crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrever. [...] Um segundo ponto a salientar seria o de uma certa evolução no sentido de considerar aspetos que vão além do nível da frase e implicam a dimensão textual e o modo como a informação está estruturada. Tal evolução é visível no recurso mais frequente a determinadas fichas por parte dos alunos mais velhos.

Carvalho (2003: 74)

Figueiredo (2013: 25) afirma que este trabalho se reveste de grande exigência, uma vez que a revisão se deve exercer nos vários planos da estruturação do texto, sendo recomendado o recurso a estratégias diversificadas, apontando, além das já referidas, o trabalho individual e de grupo, largamente abordado por Pereira e Barbeiro (2003:27) como escrita colaborativa na revisão, momento em que é solicitada a colaboração dos outros. Esta colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hetero – revisão. No entanto, podem também surgir outras modalidades que promovam a reformulação, por meio da intervenção dos outros.

Relativamente à hetero - revisão, os autores referidos consideram que o distanciamento face ao texto produzido pode ser procurado através do olhar dos outros. Os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efetuar a revisão quer direta ou indireta, quer em relação a aspetos formais, quer em relação a aspetos de conteúdo, de forma a promover o trabalho colaborativo.

A revisão, feita em grupo ou individualmente, assume não só o papel de corrigir as imperfeições ao nível da coesão e da coerência textual, mas também a promoção do desenvolvimento da capacidade de escrever. Trata-se de um momento de reflexão sobre a própria língua que propicia o seu bom uso, na medida em que o indivíduo é confrontado com situações que tem de resolver e aprende a lidar com elas, refazendo a sua produção escrita. Neste âmbito, pode dizer-se que o aperfeiçoamento de um texto deve ser contínuo, efetuado desde que começa a redigir o texto até que as ideias estejam claras, completas e se possa comunicar.

A. Pereira (2015: 24) acrescenta que a prática da revisão é uma oportunidade de apreciar e clarificar as ideias do autor, ao mesmo tempo que é melhorada a qualidade do texto. O melhoramento pode ser realizado através de uma verificação de coerência entre os segmentos do texto ou através de uma correção de falhas detetadas, como por exemplo, erros gramaticais, erros de pontuação e de acentuação. M. Pereira e Barbeiro (2007: 20) afirmam ainda que, para além de a revisão ser processada através da releitura e eventual correção ou reformulação do texto, poderá refletir-se apenas em aspetos gráficos ou ortográficos ou atingir um alcance mais profundo, desencadeando não só a reorganização mas também a reescrita de partes do texto.

Para Oliveira (2015:1), a prática da revisão é um procedimento que deve estar presente em todo processo de produção textual. Ele é um entre outros procedimentos que regem a ação de redigir textos. Nesta perspetiva, uma questão se levanta: Será que alguns alunos do I Ciclo do Ensino Secundário e 1º Ano da Universidade do sistema de ensino angolano – escreventes em desenvolvimento – têm a consciência de que o texto produzido não termina quando se põe um ponto final? Podemos dizer que não, dado que toda atividade de produção é uma tarefa árdua na qual os alunos devem mobilizar vários conhecimentos desde os relacionados com a pontuação até aos morfossintáticos, precisando de lidar com imensas ações ao mesmo tempo.

Para isso, é fundamental o papel do professor, responsável por uma intervenção didática capaz de levar os alunos a perceber em que consiste a revisão de um texto, como deve ser feita, que importância tem esta prática no processo de produção textual e em que situação é necessário rever o produto de um enunciado escrito. Partindo da relevância da intervenção do professor, consideramos que, assim como acontece aos outros componentes do processo da escrita, a revisão de textos torna-se um conteúdo que deve ser ensinado em virtude de os alunos não aprenderem sozinhos nem escrevendo um texto com uma única versão.

A primeira versão de um texto é apenas o primeiro ensaio, ou seja, uma produção inicial. Não parece construtivo o professor corrigir e entregar as produções no mesmo dia em que são efetuadas, remetendo – nos, com efeito, para a importância da sequência didática/oficina de escrita, aspeto já referido e a ser retomado adiante.

Deste modo, as situações de revisão afiguram-se como situações mais intensas e significativas do que o próprio ato de produzir um texto. Ou seja, os alunos devem aprender mais a rever os seus textos, procedendo à reformulação e à reescrita do que a escrever uma primeira versão.

Nesta perspectiva, importa salientar o olhar da escola para o erro do aluno, que nem sempre é aproveitado com o intuito de realizar-se um trabalho conducente ao aperfeiçoamento e à aquisição de competências. Numa conceção construtivista, os erros devem ser encarados como marcas do que realmente os alunos sabem. A forma como o professor lida com o erro do aluno tem uma influência significativa na prática de revisão. Esta, ligada a uma metodologia que põe o professor como corretor e revisor dos enunciados escritos dos alunos, priva o sujeito da escrita de uma fonte potencial de aprendizagem.

Em consequência, Oliveira (2015:2) faz perceber a diferença entre correção e revisão. Relativamente à revisão, a autora considera que as alterações do texto devem ser feitas por quem o escreve. Como já foi referido acima, tais alterações poderão acontecer ao longo do processo da textualização, fase em que o escrevente para, faz um retorno à parte inicial do texto, verifica se as suas ideias estão a ser expressas consoante a planificação inicial e o género de texto a produzir e há, na sua produção, correção linguística, coerência e coesão textual.

Nesta prática, Carvalho (2003:49) e Oliveira (2015:2) são unânimes em realçar o aspeto da diferença na atuação entre os escreventes em desenvolvimento e os que desenvolveram plenamente a capacidade de escrever. Para o primeiro autor, essas diferenças são sensíveis nos diferentes subprocessos cognitivos envolvidos no processo de revisão: representação da tarefa, avaliação, representação dos problemas, deteção, diagnóstico, seleção de estratégias de remediação. Assim, a revisão feita pelo primeiro grupo de escreventes limita-se normalmente à correção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica, ao passo que a efetuada pelos do segundo grupo é muito mais global.

Deste modo e segundo Oliveira (2015:2), o professor deve prestar atenção aos escreventes mais novos no sentido de os levar a não “queimar etapas”, indicando desde o princípio os seus erros. Esta atenção prende-se com a busca de meios para a solução dos problemas identificados.

Quanto à correção, cabe ao docente mostrar, a partir do texto produzido, o que o autor deve modificar, acrescentar e suprimir. Trata-se de uma ação que não garante em absoluto que o autor do texto (aluno) veja a sua produção como a vê o professor que corrige. Logo, não assegura que a mudança seja realmente feita.

Tendo em consideração que a revisão é tarefa do autor do texto e não do professor, em muitos momentos do processo da escrita, a revisão deve ser uma tarefa

individual em virtude de os problemas apresentados pelos textos serem distintos. Contudo, importa realçar que a revisão coletiva é uma ótima situação de aprendizagem e deve ser usada sempre que os problemas são de muitos alunos. Para este tipo de atividade, diversas experiências apontam que é essencial um encontro com os autores dos textos, procurando-se saber se permitem a análise das suas produções pelo grupo, combinando-se que sejam apenas feitas as alterações com as quais concordem.

CAPÍTULO 3: GÉNERO CARTA VS GÉNERO CRÓNICA - PERSPETIVA DIDÁTICA

1. O género carta

A carta, meio de comunicação pouco usado na sociedade angolana, dado o crescimento das tecnologias de comunicação e informação que tornam a troca de mensagens mais rápida e simples, é um género sobre o qual se encontra informação diminuta. Na verdade, pouca produção literária está disponível nessa área, o que torna fastidioso o trabalho de quem se propõe desenvolver um estudo relacionado com o género textual carta, como é o caso da presente dissertação.

A pesquisa bibliográfica, efetuada para a abordagem do tópico *género textual carta*, revelou a quase inexistência de documentos nacionais em suporte de papel com exceção de certas dissertações de Doutoramento e Mestrado, enquadradas no género epistolar. No entanto, importa salientar que o Brasil tem avançado significativamente em termos de produção deste conteúdo, pelo que, apesar de não se encontrarem obras literárias brasileiras à disposição do público leitor, em Portugal e/ou noutro país da CPLP, como Angola, a INTERNET oferece um elevado número de publicações brasileiras desde as revistas científicas aos trabalhos realizados por mestrandos e doutorandos.

Algumas das publicações referidas fazem parte do acervo bibliográfico que constitui a presente tese, tendo suportado a abordagem deste tópico. Com efeito, a opinião de vários autores (Carvalho (2005), Gomes da Silva (2011), Gregório & Cecílio (2006), Muhana (2000), Silva (2002), Siqueira (2013), Watthier & Costa-Hübes, (2009), Kerbrat - Orecchioni (1998)), revelou a presença de diversos elementos que se prendem com a carta, sua estrutura e mecanismos envolvidos na sua produção e leitura.

Entre os elementos evocados, destaca-se o emprego da primeira pessoa, aquela que assume o papel de enunciador em relação a um *tu* ausente ao qual se dirige com determinada finalidade. A ocorrência destas duas pessoas remete para um diálogo implícito na medida em que, embora o sujeito da escrita se dirija a alguém, não é possível uma reação imediata, dada a ausência física do *tu*. Este carácter dialógico é fundamentado pelo facto de a carta ter um destinatário real que sente a obrigação de

enviar uma resposta a quem lhe escreve, sendo o próximo emissor aquele que recebe a última carta.

No entanto, se orientarmos a reflexão para a ausência do *tu*, referenciada acima, ao qual um *eu* se dirige, podemos inferir que neste género de texto também se destaca o monólogo. Apoiando-nos em Kerbrat-Orecchioni (1998:19) é possível tornar clara esta ideia com a sua afirmação a partir da qual se pode ver que

[...] tout en pouvant comporter certaines formes de dialogisme [...], une lettre est malgré tout de nature monologique [...], cependant qu'une «correspondance» est bel et bien de nature dialogale.

As palavras da autora realçam o carácter monológico da carta enquanto texto escrito para um ausente de quem não se espera reação ou resposta imediata e o dialogismo presente na correspondência em si, intercâmbio de mensagens com exigência de resposta da parte do destinatário. Vejam-se alguns fragmentos da carta *Amor escreve-se com água*, adaptada de uma antologia de textos do 10º ano.

Amor escreve-se com água

Querida

Acabo de receber a carta que me enviaste pelo cabo submarino. Vinha um pouco húmida, mas dada a enorme distância líquida que nos separa, é perfeitamente compreensível.

Senti-me contente por te saber bem, assim como os pequenos, nessa calma profunda e silenciosa de que já tanta saudade tenho.

O nosso trabalho, aqui, vai prosseguindo, lento mas eficaz. As falésias do litoral estão já suficientemente corroídas pelo nosso labor persistente, para permitir que as brigadas de chernes escavadores recentemente chegadas dos mares do sul comecem a actuar em profundidade.

[...]

Compreenderás, querida, quanto me custa o estar tanto tempo separado de ti e dos pequenos mas, quando todos nós sabemos que este esforço culminará na aparição de um mundo melhor em que as águas serão realmente limpas e seguras, a separação torna-se mais suave. [...]

Querida, despeço-me de ti com saudade mas, também, com orgulho. Diz aos pequenos que o pai os recorda constantemente. Tem cuidado com o Chuxo, ultimamente andava com as guelras inflamadas. Não dês algas poluídas, é um perigo, bem sabes.

Águas transparentes para ti, meu amor

Garrido *et al.* (2006). In *Antologia -Português- Ensino Secundário*.

Os fragmentos da carta de Estêvão à sua esposa evidenciam o caráter dialógico da correspondência, na medida em que a abertura deste texto permite perceber o facto de ser uma resposta à carta enviada anteriormente pela mulher através da qual o marido, ausente por questões laborais, toma conhecimento do bem-estar da família. Na produção desta carta, o sujeito da escrita elabora o discurso em tom de diálogo com a mulher, expressando o seu carinho e afeição pela pessoa amada, ao mesmo tempo que manifesta o sentido de responsabilidade para com a família nas orientações fornecidas relativamente à saúde dos filhos.

Neste âmbito, a mulher passa a ser interlocutora de Estêvão. Àquela personagem cabe a responsabilidade do envio da próxima carta, ocorrendo, desta forma, a alternância dos papéis de emissor e recetor, nesta troca de mensagens. A existência de interlocutores geradores de um intercâmbio comunicativo, desenvolvido por escrito, revela-se como fundamento da correspondência.

A leitura de *Amor escreve-se com água* pode suscitar a pretensão de levantar uma questão relacionada com o motivo que teria levado a mulher a escrever a carta respondida por Estêvão. Elementos apresentados pelo escrevente, como “senti-me contente por te saber bem” e “assim como os pequenos” permitem inferir ter sido a informação sobre o estado de saúde da família e o funcionamento das tarefas do lar o assunto tratado naquele correio, tomando-o como sua função primordial junto do recetor. Esta mesma função é referida por Adam (1998:37) ao afirmar que desde o antigo Egipto, onde a produção epistolar se tornou um exercício frequente dos escribas eloquentes e dos académicos, passando pelo Império Romano com realce para as cartas de São Paulo às diferentes comunidades cristãs, a carta teve sempre uma função informativa. De facto, o apóstolo Paulo escreve para informar, ensinar e advertir, mostrando aos cristãos de diferentes locais como se deve viver em grupo:

Irmãos, agora damo-vos a conhecer a graça que Deus concedeu às Igrejas da Macedónia. No meio de muitas tribulações que puseram à prova essas Igrejas, com grande alegria, apesar da sua extrema pobreza, transbordaram em riquezas de generosidade. Eu sou testemunha de que eles, conforme os seus meios e até além dos seus meios, com toda a espontaneidade e com muita insistência, nos rogaram a graça de tomarem parte nesse serviço em favor dos cristãos. Ultrapassando as nossas expectativas, eles entregaram-se primeiramente ao

Senhor, e pela vontade de Deus, também a nós. Por isso, rogámos a Tito que termine essa obra de generosidade, que ele já havia começado entre nós.

2 Coríntios 8, 1-6.

Além dos dois aspetos referidos acima, esta carta remete para a realidade espaço-temporal e para o que tem estado na origem da produção deste género de texto: a ausência de alguém, defendida por alguns autores indicados acima, com destaque para Kerbrat-Orecchioni (1998). Na verdade, este meio de comunicação ganha sentido, porquanto a pessoa a quem se destina qualquer mensagem seja caracterizada pelo absentismo e pela distância que a separa do emissor.

A investigação realizada nestes últimos anos por Adam (1998) mostra que, durante algum tempo, estudiosos como Lanson e Albalat puseram em causa o estatuto da carta enquanto género literário. Para Lanson, não sendo uma obra de arte destinada à produção de uma impressão estética está longe de ser considerada género literário. A sua produção é imposta pela necessidade material.

Deste modo, escreve-se aquilo que não se pode dizer. Albalat, por sua vez, considera que a carta não é um género desejado, é antes um trabalho de escolha, sendo encarado como um texto produzido por obrigação. Tem-se uma carta a enviar, uma correspondência a efetuar, consoante as circunstâncias da vida porquanto vão surgindo determinadas situações. Nesta perspetiva, os dois estudiosos concluem que são inúmeras as circunstâncias da interação sociodiscursiva em curso, que ditam as regras de produção de uma carta.

Se tivermos em consideração a definição e a função da carta, apresentadas acima, podemos concordar com a posição dos dois estudiosos, sabendo que a carta é “une conversation avec une personne absente, mais une conversation écrite”, Adam (1998:39). Na verdade, não constitui qualquer obra literária de carácter estético, apesar de ser possível, caso se faça alguma coleção de cartas de determinado autor. Tratar-se-á de um género de texto, na medida em que difere dos demais géneros, ensinados em contexto escolar.

2. Os géneros carta e crónica: alguns aspetos distintos

Defendida por vários autores (Adam, 1998; Franzon, 1998; Muhana, 2000; Kerbrat-Orecchioni, 1998) como diálogo entre pessoas ausentes, desenvolvido por escrito, a carta apresenta-se entre os demais géneros de texto como um género marcadamente dialógico, na medida em que quem escreve fá-lo como se estivesse, de facto, em conversação com o destinatário do seu texto. Repare-se as fórmulas de abertura e de fechamento que aparecem neste género texto: “Querido/a”, “Caro/a”, “Caríssimo/a”, “Estimado/a”, “Prezado/a”, “Exmo./a Sr.”, “Reverendo/a”, “Despeço-me desejando...”, “Do teu/Da tua...”, “Cordialmente”, “Atentamente” entre outras de reverência. Nas cartas de amor, como a de Estevão à mulher, a expressão *Querida* é muitas vezes substituída por meu amor/meu grande amor, termos reveladores de intimidade, amor e paixão.

Trata-se de expressões apelativas que, de uma forma implícita, abrem o diálogo com um indivíduo, embora ausente e distante, esperando-se deste sujeito uma reação/resposta, vértice do triângulo comunicativo. Estas expressões acrescentam à comunicação por carta um elemento pouco notável na oralidade em que se faz sentir a presença dos dois elementos principais do ato de comunicação: a cortesia e a manifestação de mais carinho e afeição (“Meu grande amor”, “meu caro amigo”, “minha querida mãe”, “meu querido Doka”, “despeço-me de “ti afetuosamente, “com carinho”, “com amizade e estima”, “com admiração e estima”, esperando que o assunto mereça a atenção de Sua Excelência, apresenta os seus melhores cumprimentos”).

A estrutura composicional deste género de texto, na visão de Adam (1998:41), sustenta esta ideia se consideramos que, ao falar-se da carta enquanto texto, parte-se de um texto dialógico em que se destacam “des séquences phatiques d’ouverture et de clôture, d’une part, des séquences transactionnelles [...], d’autre part”, constituindo, deste modo, o corpo da carta em que se pode evidenciar o diálogo implícito entre o sujeito da escrita e o destinatário real do produto final da sua redação.

Constituído por cinco partes, ligadas a uma situação de enunciação, o texto epistolar revela um processo de interação específica entre o emissor e o destinatário, para o qual se torna necessária a relevância da enunciação. Esta, de acordo com Leite (2008:176), pode ser encarada, não só como a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização mas também como «tudo aquilo que funciona como “pivô” da relação entre a língua e o mundo: tanto permite representar factos no

enunciado, como constitui por si mesma um facto, um acontecimento único definido no tempo e no espaço», sendo o enunciado encarado como resultado obtido da enunciação efetuada. É nesse sentido que Adam (1998:44) apresenta a característica dialógica da forma epistolar, comum às cartas destacadas neste estudo (carta formal e informal), como inscrição da situação enunciativa do texto.

O dialogismo apresentado pelo autor, neste género de texto, suscita um novo aspeto caracterizador: a polifonia. Segundo Frossard (1980: 202) “todo texto apresenta um carácter dialógico e resulta do encontro de várias vozes, embora alguns produzam um efeito de polifonia, enquanto outros parecem ser monofónicos”. Um estudo realizado pela autora revela que a monofonia e a polifonia de um texto são efeitos de sentido, resultantes de certas formas de discurso utilizadas em textos com carácter dialógico. Neste caso, consideram-se polifónicos os textos em que as várias vozes que os constituem se explicitam.

Este aspeto levanta uma questão: em que medida podemos considerar a carta como um texto polifónico? Tendo em conta o exposto acima, é possível considerar a presença de várias vozes numa carta em virtude de, por um lado, quem escreve estar a dirigir-se a alguém, criando uma espécie de diálogo sem resposta imediata, e, por outro a sua produção ter sido suscitada por uma carta à qual tem de responder. Deste facto pode depreender-se a presença implícita da voz do seu correspondente com o qual estabelece o intercâmbio comunicativo.

Ao contrário dos textos polifónicos, nos monofónicos as vozes que os compõem não se mostram, ocultando-se pela aparência de uma única voz, o que põe em evidência, de acordo com a autora, que “qualquer discurso é permeado por palavras ou ideias de outrem”. Trata-se de um elemento que se coloca à margem da crónica, género de texto consagrado à crítica de determinados aspetos sociais, assim como à opinião.

Sendo a carta um texto marcado pelo absentismo de um dos elementos do processo de enunciação, a ausência do interlocutor e a natureza espaço-temporal constituem o traço característico desta forma dialógica, diferente de uma conversa por escrito, fundada na ausência. Contudo, na perspetiva de Adam (1998:44-45), pode dizer-se que a principal característica do género carta é o facto de a interação entre o sujeito da escrita e o destinatário ser o assunto tratado no texto cuja estrutura se vai organizando.

Nesta estrutura, destaca-se a presença de um triângulo enunciativo que põe três elementos em destaque: o locutor, a intenção comunicativa e o destinatário. A este último são associados quer os parâmetros de tempo e de lugar, decorrentes da escrita e da leitura, quer os relativos ao conhecimento da língua, partilhados pelos intervenientes do intercâmbio comunicativo.

Nas chamadas cartas anónimas verifica-se a inexistência de assinatura, com o desdobramento do destinatário real em destinatário fictício, como acontece na carta aberta, concorrendo-se, deste modo, para o carácter secreto e protetor da correspondência. A par desta ideia, importa salientar a existência de uma característica comum a todas as cartas: a proposta de uma imagem do outro. A ausência de um *tu* com o qual se “dialoga” favorece esta construção, com todos os riscos que supõe a proposta da sua imagem a um interlocutor.

Um estudo realizado por Muhana (2000), no domínio do género epistolar, revela que um aspeto importante presente neste género de texto é a necessidade da observância rigorosa das formas de tratamento. Com efeito, a autora afirma que “no manual de retórica de Pierre Fabri intitulado *le grande et le vrai art de peine rhétorique*, de 1521, as cartas são classificadas segundo os três estilos oratórios em elevadas ou graves (regime de príncipes e da coisa pública); medianas ou familiares (quando tratam de coisas mecânicas, de economia, do governo da casa, das rendas e do comércio); e baixas ou humildes, mas sempre úteis, honestas e necessárias (quando tratam da família, da casa, das crianças, de galanteios, pastores) ”.

Na visão da autora, os assuntos tratados nas cartas exigem o emprego de determinados termos aplicados a indivíduos de diferentes classes sociais. Por exemplo, numa carta dirigida ao Santo Padre, são empregues expressões de reverência diferentes daquelas que devem ser utilizadas ao escrever-se a um Bispo, a um Sacerdote, a um burguês ou a alguém que se dedique ao trabalho do campo.

Trata-se de um aspeto relacionado com a reciprocidade entre o remetente e o destinatário: pois a interação entre os intervenientes do intercâmbio comunicativo, por meio da carta, exige a utilização de formas de tratamento diferentes, evidenciando-se o respeito, a consideração e a reverência para com os superiores e a proximidade para com os indivíduos do mesmo nível social ou de um nível social mais baixo.

Note-se, segundo a mesma autora, que o mais importante é a relação entre o remetente e o destinatário. O escrevente deverá ter em consideração não só a sua

posição social relativamente ao indivíduo a quem escreve, como também o assunto que o leva a escrever, sabendo que o desenvolvimento desse assunto há de exigir o emprego de uma forma de tratamento adequada ao estatuto do destinatário.

Relativamente à situação de enunciação, podemos daqui depreender que na carta, o sujeito de enunciação dirige-se a um destinatário real ao qual deve dirigir-se segundo o seu estatuto social e o grau de proximidade entre ambos, aspeto inexistente na crónica. Nesta, apesar de haver uma espécie de conversa com o leitor, o cronista dirige-se a um leitor virtual, criando-se, assim, um certo distanciamento entre emissor e destinatário, visto que por ser um texto de carácter jornalístico afigura-se como comentário de um acontecimento ocorrido na sociedade, como é o caso da produção de minas e suas consequências, aspeto referido no ponto 5 deste capítulo.

À observância das formas de tratamento, exposta acima, associa-se a revelação da primeira pessoa, representadora do sujeito da escrita, tão importante quanto a veracidade e a sinceridade, dado recorrente no género epistolar e ausente no género crónica, cujo discurso, em alguns casos, se desenvolve na terceira pessoa, aspeto que o coloca na categoria de textos de opinião.

Voltando à carta, pode dizer-se, a partir da perspectiva de Muhana (2000), que até os antigos usavam a primeira pessoa nas cartas, apesar de, nessa época, não ter sido costume escrever-se o nome próprio com a primeira pessoa. Além disso, a primeira pessoa, “sabe-se pelas artes poéticas, é comum à lírica e à épica e, nesses casos de poesia, [...] quando um poeta da Antiguidade ou de Seiscentos diz “eu” diz “eu poeta”, semelhante e diferente do verdadeiro, verosímil e nada mais. Nunca em nenhuma das artes da linguagem antigas, a verdade esteve vinculada à primeira pessoa”. (Muhana, 2000:339).

Em consequência, inferimos que não pode residir nessa primeira pessoa a veracidade epistolar. Ao contrário da predominante pretensão da verdade, a veracidade epistolar é parcial, relativa aos destinatários, podendo perceber-se que o leitor da carta produzida, isto é, a segunda pessoa (*tu*), passa a ser considerado como o indivíduo presente no diálogo entre pessoas ausentes, estabelecido por meio da escrita.

Desde a Idade Média até aos nossos dias, a carta foi assumindo várias designações, resultantes de determinadas correntes literárias e do estilo de diferentes escritores. Estudos desenvolvidos pela autora, citada anteriormente (Muhana), põem em evidência a classificação da carta seguindo uma determinada linha de pensamento.

Assim, essa autora faz uma abordagem sobre as chamadas cartas demonstrativas, deliberativas e judiciárias, realçando o carácter das epístolas como subgénero retórico.

A estas, associa as cartas severas e familiares. Adam (1998:46), por sua vez, aponta para a existência da correspondência íntima (cartas familiares e cartas de amor), da correspondência socialmente distanciada (cartas com um grau de distanciamento elevado entre o remetente e o destinatário), da *correspondance d'affaires* (cartas comerciais e administrativas), assim como da correspondência aberta (cartas abertas).

Neste âmbito, a nossa investigação centra-se nos géneros carta familiar, que corresponde às cartas informais, e ao que Adam designa *correspondance d'affaires*, enquadrada nas cartas formais. A escolha dos géneros a abordar recai sobre os dois tipos de correspondência indicados, na medida em que, sendo a carta um género que assume outras formas para atender às necessidades de determinada situação social, o seu ensino destina-se a alunos de diferentes áreas do saber nas quais incidiu a intervenção letiva dos últimos sete anos, tais como: Ciências Económicas e Jurídicas, Ciências Sociais e Ensino do Português. O estudante de cada uma destas áreas precisa de adquirir competências de escrita, podendo desenvolver, sem embaraços, assuntos relacionados com a sua área, a partir da aprendizagem da redação de uma carta formal dirigida a um diretor de uma empresa, de uma escola ou a um juiz, por exemplo, como se poderá verificar a seguir.

2.1. A carta informal: carta pessoal

A carta pessoal, objeto de estudo deste ponto da investigação, é um género de texto cuja utilização é quase inexistente nos nossos dias, em virtude do surgimento de novas formas de comunicação. No entanto, importa frisar que de alguns anos para cá era o meio mais utilizado nas relações entre indivíduos ligados por diferentes laços, quer afetivos quer de parentesco, situados em locais que não permitiam o contacto direto, dada a distância entre uns e outros.

De acordo com a natureza deste género de texto, Adam (1998: 46) enquadra-o na correspondência íntima concebida em conformidade com questões relacionais íntimas que abarcam as cartas de amor, de amizade e familiares. As relações entre os

intervenientes do intercâmbio comunicativo, por meio da carta, vão desde o relacionamento romântico com graus variados de relações familiares, até aos diferentes graus de amizade.

Trata-se de relações que permitem a existência de um tom pouco formal entre os sujeitos da correspondência. Neste âmbito, pode dizer-se com Watthier e Costa-Hu_bes (2009:2) que “as cartas pessoais estão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores particulares, aspeto que as torna um material rico em particularidades de uma época e da cultura de um povo”. Além disso, no meio de comunicação em abordagem destaca-se algum aspeto relevante no âmbito da comunicação humana: um diálogo descontraído, revelador do desenvolvimento da interação verbal entre os indivíduos, facto que o remete para as relações sociais.

Repare-se que a interação entre os correspondentes é construída de acordo com a relação existente entre emissor e destinatário: amigo (a), mãe, filho(a), namorado (a), marido/mulher. Desta relação, que sugere proximidade e intimidade, decorre a construção de um discurso não rebuscado, simples, sem grandes preocupações com a estrutura da língua, dando-se ênfase à expressão de sentimentos, conseguida com recurso à utilização de vocábulos apelativos, reveladores de afeto e delicadeza. Um dos elementos considerado, igualmente, propiciador desta proximidade é a forma de tratamento, na segunda pessoa (tu), utilizada, na maior parte dos casos, tanto pelo sujeito da escrita como pelo leitor ao qual se destina o texto produzido.

Esta relação de proximidade faz com que se produza outro género de texto, como o postal ou o bilhete. Se tivermos em conta este aspeto, podemos dizer que, neste género, o sujeito da escrita produz sem preocupação com a extensão do texto, pois como o afirma Adam (1998:47), “Ce [...] genre épistolaire ne comporte aucune limitation de longueur”. A pretensão de tornar realidade a intenção comunicativa, decorrente das relações de amizade ou do grau de parentesco existente entre os intervenientes do intercâmbio comunicativo, pode permitir uma passagem gradual de um género de texto a outro: da carta informal para um postal, por exemplo.

Os aspetos acima referidos são evidentes na carta *Amor escreve-se com água*. Nesta, pela relação conjugal existente entre os protagonistas do ato de comunicação, são empregues quer palavras quer uma forma de tratamento adequadas ao contexto. Assim, o sujeito da escrita recorre a expressões reveladoras de carinho e afeto pela mulher

amada e para o fruto desse amor, os filhos. São recorrentes no texto expressões como “querida”, “amor”, “meu amor”, “saudade”, “pequenos”=filhos”. Através destas expressões, o sujeito da escrita revela o grau de proximidade, o carinho, assim como a grande paixão que tem pela esposa.

Se, por um lado, o sujeito manifesta carinho, afeto e paixão pela mulher amada, por outro, apresenta-se como um pai responsável, preocupado com a saúde e com o bem-estar dos seus filhos, extensão da grande paixão que parece estar a viver. Um outro elemento que concorre para a manifestação de todos os factos evocados, presentes na carta de Estêvão, é o emprego da segunda pessoa (tu), reveladora de familiaridade, intimidade e proximidade, como é comum constatar numa carta pessoal.

Na verdade, o género carta pessoal é considerado como um modelo de enunciado cuja característica são os conteúdos temáticos referentes aos acontecimentos da vida quotidiana, um estilo totalmente pessoal e informal e uma estrutura que vai passando de um assunto ao outro, sem qualquer preocupação com a forma da escrita, centrando-se apenas nos diversos assuntos a informar ao destinatário e na expressão de sentimentos, aspeto que a torna análoga a um diálogo espontâneo.

Por esse motivo, pode dizer-se que nas cartas pessoais se destaca a presença de uma relação íntima ou de amizade com o destinatário que permite a utilização dessa linguagem despreocupada de informalidade, semelhante à linguagem quotidiana e familiar, sendo um aspeto inaceitável num discurso formal.

O tipo de relação destacado no género de texto em abordagem remete para a ideia de um espaço onde se torne possível a sua circulação. Na perspetiva de Silva (2002:98),

[...] a carta pessoal é um género textual que circula no domínio privado das esferas das atividades humanas. E a ideia de privado aqui empregue, como dito reporta-se a uma aceção corrente do termo que compreende uma vasta gama de relações pessoais e familiares, que se efetivam entre sujeitos que, do ponto de vista das relações sociais, podem desempenhar diferentes papéis: filho, pai, mãe irmão, compadre, comadre, amigo, namorado, marido, esposa e parente [...].

Os intervenientes do intercâmbio comunicativo vão fortalecendo as suas relações a partir dos laços que os unem. É neste sentido que, de acordo com a mesma autora, se

pode perceber a carta pessoal como um meio de comunicação utilizado para o desenvolvimento de uma interação conducente ao estabelecimento de relações. Note-se que, ao longo da história, algumas amizades foram construídas e alimentadas por meio de cartas.

Dos factos expostos acima, pode depreender-se que a carta pessoal é um género de texto estruturado a partir de dois elementos fundamentais: o emissor e o recetor. Mediante o intercâmbio comunicativo entre estes dois elementos, ocorre uma interação distanciada das relações hierárquicas que possam existir entre os sujeitos, apesar de os seus níveis sociais não serem equivalentes. Considere-se, nesse caso a relação mãe/filha, fundada num relacionamento afetivo, íntimo e interpessoal.

A este respeito, Faria (2003:59) considera a interação entre os sujeitos como certa forma de interação na sociedade. Nesta perspetiva, o processo de interação é regulado mediante o tipo de relação social que se possa estabelecer: de amizade, parentesco, semelhança ou dissemelhança, o que faz com que seja necessária a utilização de determinadas estratégias quer em situações de relação entre semelhantes quer em situações de relações entre sujeitos de níveis sociais diferentes.

2.2. As cartas formais: carta comercial e carta de reclamação

Tendo em consideração o exposto no ponto 2.1, a carta formal é o género cuja interação entre os intervenientes da situação de comunicação se estabelece a partir de uma relação de dissemelhança (entre elementos de diferentes classes sociais, onde se realça a superioridade do destinatário em relação ao remetente). Ocupando um dos dois uma posição social superior e circulando as cartas num espaço que envolve Instituições, na produção deste género de texto, o sujeito da escrita tem como estratégia “obrigatória” a construção do discurso na terceira pessoa, modo pelo qual revela respeito, consideração, reverência e distanciamento para com o leitor a quem se destina o texto produzido.

Com o emprego da pessoa gramatical referida, surge a preocupação com a estrutura da língua, redigindo-se, deste modo, em linguagem cuidada e deixando de parte expressões que poriam em causa os princípios corteses de um discurso formal, mais elaborado do que os demais discursos utilizados em situações informais. Adam (1998:49) considera que além deste aspeto e de outros (caracterizadores do discurso

formal, como a escolha de um léxico aceitável) a carta formal difere da informal (pessoal) no que diz respeito à limitação da intenção comunicativa, objeto sobre o qual se estrutura o discurso. Vejam-se os exemplos apresentados abaixo, disponíveis em:

<https://www.google.pt/search?q=carta+formal&tbm=isch&imgil=7WHQAdbTC4PhMM%253A%253B9GWDQzYN6QipIM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.humanus.pt> e
https://www.google.pt/search?q=carta+informal&tbm=isch&imgil=InZTaNpQlbY_-M%253A%253B4hy2VAdGxZXkM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.humanus.pt

Carta 1

<p>Maria Santos Rua das Flores, nº 26-3º-dtº 1900-134 Lisboa</p>	<p>Exm^{os}. Srs. Lusíada, Companhia de Seguros, SA</p>
<p>Eu, Maria Santos, detentora da apólice nº0000011110000, ramo – Crédito habitação, objecto seguro – Edifício e/ou conteúdo, venho por este meio participar a ocorrência do seguinte:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Na noite de 25 para 26 de Dezembro último, deflagrou um pequeno incêndio numa das divisões da casa que habito e a que se refere a apólice;• Arderam alguns móveis e, depois de efectuadas as limpezas, verificou-se que as paredes da referida assoalhada se encontravam danificadas de tal modo que a limpeza não foi suficiente, devendo, provavelmente, proceder-se à sua reparação e pintura.	
<p>Posto isto, aguardo o V. contacto, o mais breve possível, no sentido de resolver as situações expostas.</p>	
<p>Agradeço a atenção dispensada, os meus cumprimentos.</p>	
<p>Lisboa, 27 de Dezembro de 2006</p>	
<p>_____ (Assinatura)</p>	

Carta 2

Londres, 20 de novembro de 2012]

Queridos pais,
Estou cheio de saudades!

O meu trabalho está a correr lindamente!
Espero que esteja tudo bem com vocês e com o resto da família.
Gostava muito de vos apresentar a minha namorada Inglesa que trabalha comigo na mesma empresa.
Estou a pensar em visitar-vos quando estivermos nas férias de natal!

Escrevo-vos esta carta pois queria muito que viessem cá a Londres no dia dos meus anos.
Os bilhetes estão caros mas não se preocupem que os arranjo mais barato!

Muitos abraços e beijos para todos vocês!

Tiago Pina

Apesar de haver diferentes possibilidades de cartas formais, esta dissertação pretende destacar a carta comercial e a carta de reclamação, géneros selecionados como suporte para a redação de diversas cartas, na medida em que se aproximam da realidade dos alunos – enquanto estudantes de diferentes cursos (Economia e Gestão, Direito e Sociologia) – podendo ser necessárias em diferentes áreas do saber, a fim de se adquirir competências conducentes a uma resposta eficaz aos desafios apresentados pela sociedade.

Neste âmbito, podemos dizer que os dois géneros referidos (carta comercial e carta de reclamação) são detentores de uma função social, sabendo que a produção destes géneros de texto permitirá a intervenção dos seus autores, cidadãos nacionais, em assuntos que possam afetar a sociedade em que estiverem inseridos. Além disso, poderão servir para o desenvolvimento de ações dos seus produtores na revelação de diferentes intenções comunicativas como, por exemplo, o anúncio de um serviço, de um produto ou de um evento a realizar, alguma promoção a efetuar ou ainda a cobrança de um determinado pagamento que tenha ficado por fazer.

Esta situação remete-nos para as cartas de cobrança, promocionais de vendas, apresentadas por Silva (2002:74) como cartas difundidas no espaço de negócios. Durante a formação, o futuro economista precisa de algum suporte que o leve a um exercício de treino relativo às ações que há de desenvolver. Destas ações, parece-nos importante referir a prática na elaboração de cartas em que o autor evidencie a promoção para determinado serviço ou de algum produto que esteja à venda, de modo a poder atrair o maior número de clientes ao seu estabelecimento.

Na sequência desta ideia, não nos parece menos importante o domínio na produção de cartas de cobrança, meio pelo qual se pode lembrar a quem esteja “esquecido” a necessidade de cumprir o dever de efetuar qualquer pagamento que possa encontrar-se em atraso. Pois, na perspectiva da autora referida acima, este último género de carta reveste-se de carácter financeiro, aspeto que o distingue de uma carta promocional de venda, produzida e enviada ao (s) destinatário (s) com o intuito de se proceder a um anúncio ou à divulgação de determinado produto, de qualquer serviço que seja do interesse do consumidor. Com efeito, essa finalidade (anúncio, divulgação) aproxima a carta promocional da publicidade, na medida em que ao dar a conhecer a promoção de um produto ou serviço aos consumidores, o emissor/autor está a publicitá-lo.

A par do domínio na produção dos dois géneros de carta já referidos, o aprendente tem a necessidade de desenvolver o seu espírito crítico que, na nossa opinião, poderá forjar mediante a redação de cartas de reclamação, pois estas, como o mostra Miranda (2004: 20) num subtítulo do seu artigo (“*Cidadãos protestam*”) destinam-se a um protesto que surge na sequência de uma ação incorreta praticada por determinada Instituição ou pessoa singular pertencente a um grupo, tendo lesado alguém ou certa classe social.

Neste âmbito, o autor de uma carta de reclamação é movido pela pretensão de dar a conhecer às instâncias superiores o seu sentimento de dor pelo facto de ter sofrido uma injustiça e/ou de ter sido prejudicado, procurando meios que o levem à resolução do problema, segundo a afirmação de Gregório e Cecílio (2006:76). Este aspeto chama a atenção para o facto de se pensar numa formação de indivíduos com espírito crítico, capazes de ter um olhar diferente sobre os acontecimentos quotidianos, de modo a poderem analisá-los, compreendendo as injustiças, os prejuízos e as discriminações, o

que servirá como ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de expor os problemas, procurando meios para os resolver, em prol do bem comum.

Julgamos que uma formação desenvolvida nesta perspectiva poderá contribuir para a existência de cidadãos com competências para a construção de uma sociedade mais justa e humana, onde cada um possa ter a liberdade de dar a sua opinião e de reivindicar os seus direitos, buscando sempre o bem da comunidade. Esta formação tornar-se-á realidade com o ensino da produção do género textual carta, como se poderá ver no ponto seguinte.

3. Transposição didática do género carta

A investigação realizada nos últimos anos, na sequência dos estudos do grupo de Genebra, com especial destaque para Dolz e Schneuwly (2004), revela que os géneros, tanto orais como escritos, devem ser ensinados e sistematicamente aprendidos na escola. Para estes autores, o género é um instrumento a ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, o que faz dele não só um instrumento de comunicação mas também um objeto de ensino e aprendizagem.

Se, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, os géneros são considerados como usos da linguagem associados a atividades sociais e caracterizados por certo grau de estabilidade na forma, conteúdo e estilo, em função da sua recorrência, a escola, responsável pela formação do aprendente, deve primar por um ensino dos géneros de texto que ponha em evidência a noção de texto como uma parte de práticas sociais mais amplas. Esta noção possibilitará reconhecer como esta forma de ensinar contribui para a manutenção e reprodução de certas práticas sociais ou para a construção de novas realidades.

Deste modo, a escola estará a cumprir a sua missão de desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, assim como a de proporcionar situações que permitam comunicar-se oralmente e por escrito com eficácia, levando, assim, o aprendente a desenvolver competências necessárias para a sua inserção na vida social e profissional, educando-o como cidadão ativo, ao mesmo tempo que contribui para a formação de um falante que utiliza a língua de forma adequada, sendo bem-sucedido, em todas as situações de comunicação em que se

encontre, a partir do conhecimento explícito do funcionamento da língua que vai adquirindo. (Coelho *et al.*, 2002:2).

Neste caso, consideramos que um dos meios para a garantia da aquisição de tais competências é o ensino do género textual carta mediante o qual o jovem aprendiz pode habilitar-se a expressar os seus sentimentos, assim como a apresentar opiniões sobre determinados aspetos que ocorram na sociedade, pois tendo a finalidade de escrever para os amigos, parentes ou para um parceiro nas relações amorosas (namorado/a; marido/mulher) que se encontrem distante, o desejo de comunicar por meio da carta pode suscitar o prazer da escrita, o desenvolvimento da expressão dos sentimentos e a manifestação de intimidade, nomeadamente nas cartas pessoais onde os vocábulos empregues pelo sujeito da escrita, o papel escolhido para a produção do texto podem revelar afeto, carinho, preocupação por algo que esteja a acontecer ou sentimentos como alegria, tristeza, arrependimento, entre outros.

Um estudo desenvolvido por Teixeira (2011:2149) reforça a ideia de o empenho na produção de diferentes géneros de textos relacionados com a nossa vivência diária ser um meio pelo qual o falante utiliza a língua de forma mais prática e concreta. Ao falarmos do género textual carta, parece ser mais prático o uso da língua, sabendo que neste género de texto são elaboradas produções com várias intenções comunicativas.

O mesmo estudo realizado pela autora evidencia que na base da produção do género textual carta está a pretensão de comunicar algo a determinado interlocutor ausente, ao qual o sujeito da escrita esteja ligado por laços de amizade ou grau de parentesco. Por esse motivo, o texto produzido enquadrar-se-á na carta formal e/ou carta informal, na medida em que o sujeito da escrita produz um texto partindo de uma necessidade que o leva a estar em contacto com outrem.

Nesta perspetiva, o interesse em escolher este género de texto como objeto de estudo da presente investigação reside no facto de se tratar de um género muito relacionado com as ações e vivências quotidianas de qualquer cidadão. Considerando a sua importância na sociedade e na interação entre os diferentes sujeitos, parece-nos pertinente propô-lo como conteúdo a trabalhar no I e II Ciclo do Ensino Secundário, visto que os programas nacionais, fornecidos pelo INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) não apresentam tal conteúdo de grande utilidade.

Neste âmbito, a nossa pesquisa centrou-se nas cartas pessoal, comercial e de reclamação por serem as de uso mais frequente, no quotidiano dos cidadãos, pois, de

acordo com Andrade (S/D: 12), a sua produção dá resposta às atuais pretensões da escola: “trabalhar a escrita, observando-se, por um lado a relação oral/escrita, num sentido de proximidade e distância entre os participantes e, por outro, a necessidade de que a prática da escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social da sua língua”, pelo que se torna fundamental a figura do professor como orientador do processo.

Para Adam (1998: 41), apesar da existência de uma grande diversidade de géneros de texto, a forma epistolar apresenta uma estrutura formal fixa. Na tradição medieval uma carta apresentava cinco partes: a saudação, a *captatio benevolentiae*, a *narratio*, a *petitio* e a conclusão. Em oposição, a tradição clássica reduz a estrutura em três partes principais: primeiro contato com o destinatário da carta que corresponde ao exórdio da retórica, apresentação e desenvolvimento do tema do discurso em que a noção retórica *narratio* não cobre todos os aspetos possíveis e, finalmente, a interrupção final do contato ou conclusão. O mesmo autor considera ainda que numa perspetiva pragmática e textual, parte-se da existência de uma macro - unidade: o texto dialogal, que inclui um plano de texto em que as diversas representações do género epistolar regulam as variações formais e estilísticas.

Com efeito, poder-se-á distinguir, em toda a forma epistolar, a seguinte estrutura, apresentada por Adam (1998:42) e assumida, nesta investigação:

Abertura	Exórdio	Corpo da carta	Peroração	Fecho
Endereço/Morada Indicação relativa ao local e ao tempo				Cláusula e assinatura
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

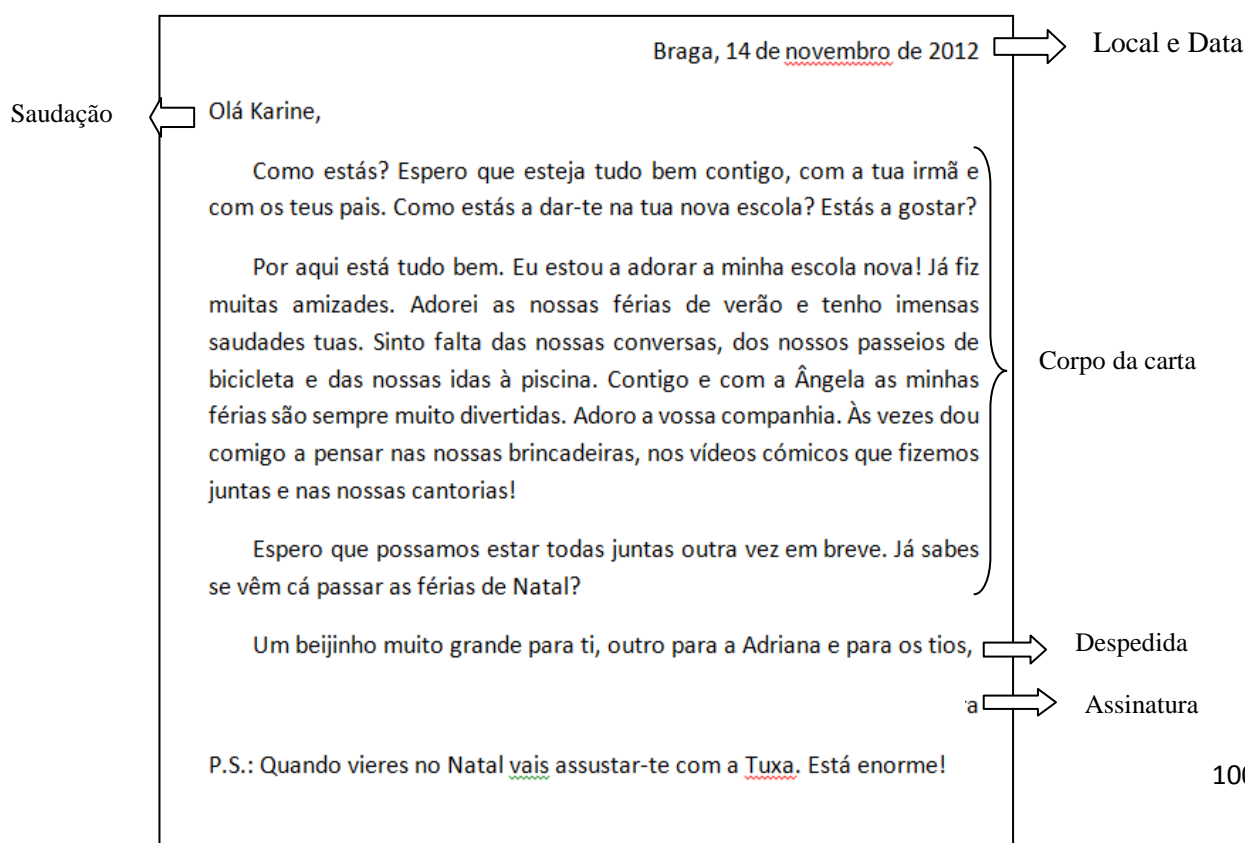
A estrutura formal funciona como meio pelo qual se organizam os elementos utilizados na construção do género textual carta. Mediante a referida estrutura, é possível identificar este género de texto, na medida em que constitui o elemento facilmente depreendido da configuração textual. Neste caso concreto, as partes dois e quatro, da estrutura apresentada, são zonas discursivas de transição entre os momentos inicial e final, na abertura e no corpo da carta. Cada uma apresenta características que a retórica tradicionalmente concede ao exórdio e à peroração: por um lado, prepara o

início do intercâmbio comunicativo e, por outro, as futuras interações com o destinatário. Este aspeto pode levar-nos a considerar a existência de uma estrutura similar nas diferentes representações do género carta com as quais lida qualquer cidadão nas práticas sociais.

Apesar disso, pode dizer-se que cada uma destas representações possui uma estrutura própria e finalidades de comunicação diversas. As várias possibilidades de produzir-se o género carta, como o mostram estudos desenvolvidos por Teixeira (2011: 2152), embora sejam semelhantes, não pertencem à mesma categoria, podendo apresentar, efetivamente, diversas intenções comunicativas como, por exemplo, transmissão de uma notícia, gratidão por algo que tenha acontecido, informação, pedido de desculpas, notícias familiares, entre outras.

Deste aspeto, podemos depreender que a estrutura da carta varia consoante a forma que se pretenda produzir e a intenção comunicativa. Contudo, a este facto pode associar-se a ideia de a estrutura base atual das cartas poder ser apresentada por esta ordem: data, saudação, corpo, despedida e assinatura (Carta 3). Além destes elementos, há ainda a considerar a indicação da morada e a referência ao assunto (Carta 4). A título de exemplo, são aqui apresentadas algumas cartas, disponíveis nos sítios indicados em 3.1.3:

Carta 3



Carta 4

Caixa Geral de Depósitos

Ex.mo/a senhor/a
Manuel Capitolino
Rua do cachorro nº25
1748-998 Faro

Comissão por análise de descoberto
Conta à ordem nº164827493

16 Julho de 2010

Estimado/a cliente,

A Caixa Geral de Depósitos disponibiliza-lhe um conjunto de soluções que permitem otimizar a gestão da sua conta à ordem e beneficiar de isenção do pagamento de algumas comissões, de entre as quais a comissão por análise de descobertos, que é cobrada sempre que, após um movimento a débito², a conta fique com saldo disponível negativo não autorizado (descoberto), por um período de 2 ou mais dias.

Com o produto Caixaordenado, quem recebe o ordenado ou pensão² na Caixa, pode antecipar receitas em qualquer dia do mês e usufruir de isenção da comissão por análise de descobertos, até ao montante do descoberto previamente contratado.

Verificando que na conta referência ocorreu um descoberto desta natureza, vimos solicitar, no caso da conta se encontrar ainda com saldo negativo, a regularização desta situação desta situação com a maior brevidade possível e alertar para a cobrança da referida comissão em casos semelhantes que se venham a verificar no futuro.

O valor da comissão por análise de descobertos na conta à ordem² é actualmente de 5€ para prazos de 2 a 10 dias (inclusive) e de € 10 para prazos superiores. Estes valores encontram-se publicados no preçário da Caixa disponível para consulta em toda a rede de Agências.

Para mais informações não deixe de contactar a sua Agência ou ligar 707 24 24 24.

Com os melhores cumprimentos.


Direcção de Marketing

Indicação da morada

Referência ao assunto

Como se pôde constatar nos exemplos anteriores, há também a considerar, na produção de uma carta, o uso da linguagem formal ou informal, já referido nesta dissertação, que depende do contexto de produção, sendo este decorrente da relação hierárquica entre os intervenientes do intercâmbio comunicativo.

O ensino deste conteúdo deve partir do pressuposto de que o aluno ao ingressar na escola, já demonstra um certo domínio da expressão oral, visto que produz enunciados na sua língua materna e possui habilidades nesta vertente, manifestadas na medida em que é capaz de fazer uma narração, uma argumentação, uma interrogação ou elaborar uma resposta. Na escola, o aprendente encontra a novidade da aprendizagem da

escrita, que não acontecia fora desta instituição e apresentada ao principiante como meio pelo qual se estabelece a interação e a comunicação, mediante a aquisição de conhecimentos relacionados com a produção de diferentes géneros de textos.

De acordo com Teixeira (2011:2150), ao dar início à produção escrita, o aprendiz confronta-se com uma realidade diferente da sua, tendo como resultado imensa dificuldade no processo de aprendizagem da escrita. Nesta perspetiva, importa frisar que a ativação de mecanismos que concorram para o exercício da produção escrita de diferentes géneros de textos, com destaque para a carta, prende-se com a motivação que o aluno possa ter em aderir ativamente às atividades propostas em sala de aula.

Nisto reside o grande desafio do trabalho do professor, isto é, a necessidade de procurar meios que tornem o ensino do género textual carta numa atividade a realizar com prazer nas aulas de Língua Portuguesa, sabendo que, como ensinante, tem a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento da competência de escrita do aluno. Tendo adquirido conhecimentos sobre as diferentes formas de produzir o género carta, o aluno há de estar suficientemente habilitado para uma produção eficaz de textos pertencentes a este género de grande utilidade no seu quotidiano.

Por todas estas razões, nas intervenções letivas, o professor terá de optar pelo uso de diversas estratégias de modo a proporcionar aos alunos um incentivo que os leve a encontrar o prazer de escrever, concretamente o de escrever cartas a pessoas às quais se sintam ligadas e/ou a Instituições. Além das muitas que podem ser utilizadas, parece-nos produtivo o facto de a redação de uma carta ser precedida de uma atividade de pré-escrita, na qual o professor possa trabalhar a componente expressão oral, numa situação de interação.

Esta atividade poderá ter como objetivo a identificação das características do oral, assim como a das variantes linguísticas empregues pelos alunos, aspeto sempre presente nas diferentes turmas, em virtude da diversidade linguística tão acentuada na sociedade angolana, promotora da interferência das línguas nacionais no Português. Neste sentido, para que a atuação do professor seja adequada, concorrendo para um crescimento maior dos alunos, de modo a perceberem a existência das diferentes variantes do Português, utilizadas por cada um, assim como a necessidade de se adquirir o conhecimento explícito do Português Padrão europeu, norma vigente no país, Reis e Adragão (1992: 16) consideram que o professor não pode desprezar as produções linguísticas dos alunos.

Na qualidade de orientador do processo de ensino/aprendizagem, o professor é chamado a proporcionar meios que permitam a compreensão das diferentes variantes, ao mesmo tempo que cria situações de interação em que os alunos se encontrem em constante exercício de treino, utilizando formas adequadas às diferentes situações de comunicação.

Na sequência das estratégias enunciadas, o professor pode realizar a atividade de retextualização/transcrição de um diálogo entre amigos, pondo em evidência as etapas da sua transposição para a modalidade escrita. Identificadas as referidas etapas, é necessário sublinhar os elementos que precisem de ser eliminados ou substituídos.

Às duas atividades apresentadas, pode acrescentar-se a leitura de uma carta, feita pelo /a professor/a, levando os alunos a destacar, com a sua ajuda, os elementos predominantes nesse género de texto, tais como a sua estrutura formal, o seu modo de organização (narrativo, descritivo, expositivo, entre outros.), os elementos linguísticos significativos e o estilo selecionado pelo enunciador. Trata-se de atividades a realizar em diferentes aulas, isto é, numa espécie de sequência didática, cuja atividade final será a produção de uma carta para um colega da turma ou para um membro da família.

Neste caso, o assunto a desenvolver na carta poderá ser de escolha livre ou de comum acordo entre o professor e a turma. Produzidas as cartas, o professor poderá selecionar algumas e lê-las com os alunos, analisando os textos ou solicitando um comentário relacionado com o conteúdo sobre o género carta, visto nas aulas anteriores. Um trabalho realizado deste modo pode levar o aprendente a dominar as técnicas de produção deste género de texto e a aprofundar diferentes aspetos relacionados com o funcionamento da língua.

4. O género textual crónica

Do grego *khroniká*, relativo ao tempo, (AAVV. 2013:449), a crónica é concebida como narração histórica pela ordem do tempo, um texto de carácter jornalístico e híbrido, dada a sua relação com a factualidade jornalística, o seu carácter narrativo e lírico, assim como o estilo reflexivo e de intervenção polémica em assuntos sociais, elaborado de forma livre e pessoal, tendo como assunto um facto ou uma ideia de atualidade. Nos nossos dias, este género de texto, que surge do olhar atento e reflexivo do escrevente sobre a realidade que o envolve, tem, de facto, como tema um episódio do real através

do qual o público leitor é levado a uma reflexão conducente à busca de soluções capazes de minimizar determinados problemas sociais.

Tomemos como exemplo as crónicas a *Barbie do Cuíto*, da autoria de José Eduardo Agualusa, e *Dilúvios*, de Emídio Fernando, in *Nova Gazeta*, Março de 2015, que, nas nossas intervenções letivas dos dois últimos anos, tocaram a sensibilidade dos aprendentes, despertando neles a capacidade de reflexão sobre os problemas sociais, o sentido da solidariedade, assim como o desejo de escrever sobre diferentes temas relacionados com determinados casos silenciados, acabando por prejudicar muitos cidadãos.

Em tom de coloquialidade, como um jornal que se põe à conversa com o leitor, como o refere Santana (1995:109), na *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, a partir da oferta de uma boneca à menina deficiente, “internada” num centro de reabilitação de mutilados, situada na cidade do Cuíto, Agualusa (2000:40) desperta a sociedade no que diz respeito à problemática dos engenhos explosivos espalhados pelo país durante o período do conflito armado, criticando severamente os seus produtores. Do mesmo modo, das enxurradas que se abateram sobre a cidade do Lobito, provocando inúmeras mortes, Fernando (2015:38) suscita reflexão. Ambos contribuem para um ressurgir do espírito crítico, assim como do sentido da solidariedade para com os fragilizados.

Nos dois textos críticos, propiciadores de reflexão e de um despertar para os sentimentos, é evidente a simplicidade, o coloquialismo e a efemeridade, aspetos que vários autores (Santana (1995:109-1010), Ritter (2009:10), entre outros) consideram como característicos da crónica. A par destes, destacam-se ainda a ironia e o humor, muito usada por Agualusa, tornando mais suave a abordagem de um tema complexo e comprometedor. O carácter efémero deste género de texto está patente nas duas crónicas em referência não só pelo facto de serem textos publicados nas efémeras folhas de um jornal mas também, cremos nós, pelo tempo que os separa do contexto em que podem ser lidos, se tivermos em conta as circunstâncias ligadas à data da sua publicação.

Inseridos na realidade do seu tempo, Agualusa (2000:40) e Fernando (2015:38) fazem transparecer nos textos produzidos marcas dessa época e daquela sociedade, tendo em consideração que o cronista é um escrevente inserido num momento histórico, imprimindo nos textos marcas do seu tempo, da sociedade, pondo em evidência a sua

visão sobre o mundo, o seu sentir e pensar. Nesta ordem de ideias, Köche e Marinello (2013:259) enriquecem a nossa reflexão afirmando:

A crónica é um género textual em que se faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos pitorescos do quotidiano. Ela não se limita à mera reprodução de factos, mas vai além, mostrando ângulos não percebidos. É fragmentária, pois não tem a pretensão de abordar o facto como um todo, mas apenas alguns detalhes significativos. Esse género, na maioria das vezes, é um texto curto e rápido, escrito quase sempre numa linguagem comum ou familiar.

Köche e Marinello (2013:259)

Os aspetos referidos são corroborados por Santana (1995:110), considerando que “a crónica é a conversa íntima, indolente, desleixada do jornal com os que o leem: conta mil coisas, sem sistema, sem nexos, espalha-se livremente pela natureza, pela vida, pela literatura, pela cidade”. Esta autora permite ainda encarar o género crónica como um texto cuja produção permite ao cronista atingir o público-alvo rindo, dando gargalhadas, procedendo pelo escárnio e pelo ridículo.

Deste modo, quem escreve não só adquire a livre expressão reflexiva, analítica, argumentativa, como também a capacidade de elaborar um comentário pessoalizado em relação ao real quotidiano, razão pela qual a crónica é sempre datada, vinculada a um espaço-tempo determinados e sujeita à efemeridade.

5. Marcas enunciativas do género textual crónica

Na perspetiva de Marinho (1977:10), “a enunciação é o ato efetivo, através do qual o falante se apropria das formas linguísticas entre as quais se destaca a forma do presente”, tempo que remete para a atualidade. Esta apropriação surge no âmbito da comunicação que implica a presença de um *eu* e de um *tu* num espaço e tempo determinados, isto é, num aqui e agora da situação de enunciação, por meio de um diálogo entre o locutor e o interlocutor.

Um estudo realizado por Knack (2013:317) revela que a estes elementos, de natureza deíctica, está subjacente a noção de subjetividade, na medida em que a constituição do *eu* como sujeito, numa situação de enunciação, depende da existência de um *tu* ao qual se dirige.

Neste âmbito, o *eu* assume-se como um sujeito que se serve da língua por três motivos: para constituir-se, para falar, assim como para estabelecer um diálogo no mundo, o que torna evidente “a presença do homem na língua”, ideia defendida por Cassana (2013:67), na sequência de Benveniste. Trata-se de um sujeito que utiliza a língua com o fim de falar, de inserir-se nela para fazer sentido, em contínua interação com o seu interlocutor.

Deste modo, a ocorrência da primeira pessoa do singular - também presente na carta como elemento responsável pela enunciação diante de uma segunda pessoa, ausente, com a qual estabelece um diálogo implícito - na crónica, é reveladora da subjetividade, característica relevante deste género de texto, na medida em que o processo de enunciação se situa nessa pessoa gramatical. Este facto é justificado por Köche e Marinello (2013: 259) ao afirmar:

[...] O ‘eu’ está presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo a sua visão pessoal. [...] A impessoalidade não é aceite pelos cronistas: é a sua perceção das coisas que tem importância; a veracidade positiva dos factos dá espaço à veracidade emotiva com que os cronistas vislumbram o mundo.

Köche e Marinello (2013: 259)

Se considerarmos o exposto acima, na perspetiva das duas autoras citadas, podemos dizer que a presença do *eu* está ligada ao facto importante de o cronista apresentar a sua opinião, construída a partir de um olhar pessoal sobre o mundo, assim como sobre a realidade que o rodeia, característica que distingue a crónica de outros géneros de texto. De acordo com Ferro e Ferro (2013:3), “a opinião é uma das características marcantes da crónica, gerada pelo escritor, quase sempre com um tom de protesto ou de argumentação”.

Na crónica *A Barbie do Cuíto*, de José Eduardo Agualusa, já referida no ponto anterior, identifica-se a presença do *eu*, cuja ocorrência põe em evidência o ponto de vista do escrevente sobre a problemática das minas espalhadas pelo território angolano na chamada era dos dezasseis anos que ceifaram vidas e “deram” ao país um elevado número de deficientes físicos.

Neste âmbito, o discurso de *A Barbie do Cuíto* está construído na primeira pessoa, evocando-se um facto social que leva o autor a apresentar a sua opinião relativamente à problemática apresentada e suas consequências. Assim como o referem diferentes autores (Santana (1995:110), Köche e Marinello (2013:260), Santana (2012:93), entre outros), nesta crónica, é possível reconhecer o carácter dialógico entre o cronista e o potencial leitor, aspeto característico da crónica, em que o sujeito da enunciação parece estar a estabelecer um diálogo com um interlocutor virtual de quem não espera um *feedback*, sendo que o autor a escreve numa linguagem familiar, sem uma sintaxe rebuscada e com marcas da oralidade na escrita. Veja-se algum fragmento do texto referido.

Não fui testemunha da história que se segue, alguém me contou. Mariana, vou chamar-lhe assim, uma menina dos seus sete anos de idade, vive num centro de recuperação de mutilados na cidade Cuíto, no interior de Angola. Perdeu uma perna ao pisar uma mina, o que ali, naquele abismo remoto, é uma história banal [...].

José Eduardo Agualusa, in *Pública*, 2000.

Esse tom de conversa, segundo Ritter (2009:8), garante o desenvolvimento de um diálogo ininterrupto com o potencial leitor. Se o cronista quiser preservar os seus leitores, possíveis contestadores dos seus pontos de vista, não pode apresentar opiniões como realidades absolutas, não suscetíveis de qualquer comentário de outrem, pelo que a sua proficiência na arte de convencer os leitores levá-los-á a assimilar as ideias defendidas na crónica.

Neste caso, embora o género de texto em abordagem pareça monofónico, põe em evidência a presença de vozes conducentes a uma maior perceção do suposto diálogo entre os diversos discursos que contribuem para a elaboração do texto, assim como entre os diferentes sujeitos em confronto, Cunha (2003:166). As opiniões do

sujeito de enunciação, responsável pelo discurso atual, em detrimento dos discursos relacionados com os prováveis enunciadores citados, são percebidas pelo leitor mediante as formas marcadas do dialogismo.

Assumindo a posição da autora citada, relativamente ao dialogismo, podemos dizer que qualquer enunciado surge como resposta a algo que já tenha sido dito, num espaço de comunicação sem diálogo entre os interlocutores, estabelecendo-se uma relação entre o enunciado produzido e o que já se tenha abordado quanto ao mesmo tema, com aspetos posteriores no decurso do intercâmbio comunicativo, pelo que a fala poderá ser constituída a partir de outras que lhe são anteriores na abordagem de um mesmo conteúdo.

O dialogismo pode ser subdividido em dois: dialogismo mostrado e dialogismo constitutivo. O primeiro refere-se a todas as formas de *representação* que um discurso dá de outro, explicitamente, por meio de marcas tipográficas ou das formas verbais. O segundo consiste em construir o discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelo locutor (sujeito falante) e pelo ouvinte/interlocutor.

Alguns estudos realizados por Köche e Marinello (2013:261) põem em relevo a ideia da presença do discurso de outrem de modo bastante restrito, como o discurso direto, indireto, indireto livre, mostrando a diversidade de formas de introdução da fala alheia, a partir da escrita. Estas autoras consideram que pelo uso frequente do discurso direto, indireto e indireto livre, o cronista trabalha de modo a tornar o enunciador mais próximo do leitor. Com efeito, a presença de um narrador homodiegético, dará origem ao discurso indireto livre, porquanto a alternância da narrativa permite a ocorrência de diálogos indiretos da personagem como complemento da fala do narrador.

Numa narração, ao apresentar os seus pontos de vista, o cronista faz uso dos deícticos e do presente do indicativo, tempo de base, já referido anteriormente. A dêixis, como refere Koelling (2003:2), representa a pessoa gramatical, aspeto que a torna um elemento de carácter singular. Trata-se de formas pronominais que não remetem para a realidade nem para posições determinadas relativamente ao espaço ou ao tempo, mas sim para a enunciação em cujo processo se torna imprescindível o seu emprego. Gehrke e Martins (2014:427) apresentam as formas pronominais como elementos linguísticos que possuem o papel de referenciação, apesar de estarem desprovidos de condições para designar, como acontece à classe dos nomes.

Neste âmbito, os pronomes são encarados como referências anafóricas em virtude de remeterem para um outro elemento. Por exemplo, os pronomes pessoais remetem para os elementos que tornam possível o desenvolvimento do discurso. Trata-se de elementos fundamentais na interlocução, sendo um aquele que toma a palavra (*eu*) com o intuito de se dirigir a alguém (*tu*). Nessa interação, torna-se necessária a introdução dos participantes do ato de fala no discurso, isto é, o locutor e o seu interlocutor.

Do estudo desenvolvido pelas autoras citadas anteriormente, pode concluir-se que os pronomes pessoais são uma das marcas do sujeito na enunciação, tendo no enunciado a função de remeter para a situação em que tais enunciados são produzidos, realçando a presença do sujeito da enunciação. Além disso, considera-se a existência de três elementos essenciais encarados como pilares: o conceito de pessoa/não pessoa e a subjetividade. Estes permitem que os aspetos relacionados com os pronomes tenham um prolongamento para o âmbito da enunciação. O caso referido decorre do facto de a relação *eu-tu* não estar na língua, mas poder constituir-se na situação de enunciação, pelo que o falante que toma a palavra emprega o pronome pessoal *eu* ao dirigir-se a um interlocutor (*tu*).

A estes elementos (*eu-tu*), pelos quais se constrói a enunciação, são associadas as formas *aqui* e *agora* que remetem para o espaço e tempo em que decorre a situação de enunciação, facto que se evidencia em virtude de a primeira pessoa ocupar um lugar de destaque no enquadramento espaço-temporal do discurso, na medida em que se torna impossível a atribuição de um significado a este elemento fundamental. Na verdade, o leitor poderá perceber o que significa dentro de um contexto a medida em que se for avançando na produção do texto.

De acordo com Koelling (2003:11), “ao ser tomado como ponto de referência, o *eu* manifesta-se em dado espaço e em determinado tempo, razão pela qual estas categorias estão dependentes da primeira pessoa, sendo o tempo do *eu* o *agora* e o espaço o *aqui*”. Da afirmação da autora, pode perceber-se que estes elementos, de natureza dêictica, encontram a sua significação no texto em que são empregues, contribuindo para sua construção adequada, pelo que, extraídos deste espaço, ficam desprovidos de significado.

Assumindo a posição de Gehrke e Martins (2014:427), podemos dizer que a crónica é um género de texto em que se identifica uma relação *eu-tu* construída a partir

da sua estrutura. De facto, a estrutura do texto sugere uma forma de diálogo entre o sujeito da escrita e o seu leitor virtual em quem, supostamente, pensa enquanto produz o texto. Nesta perspetiva, pode estabelecer-se uma relação dialógica marcada por dois aspetos importantes: o compromisso do sujeito da escrita, enquanto responsável pela enunciação, apresentando os seus pontos de vista relativamente a determinados factos sociais e o interesse do leitor pela enunciação apresentada a partir da qual percebe os pontos de vista enunciados, podendo concordar ou discordar deles.

Neste género de texto, o sujeito da escrita pode recorrer à narração como estratégia argumentativa, usar o discurso na terceira pessoa e inserir citações com o intuito de tornar os seus argumentos mais objetivos. Tomemos como exemplo um excerto da crónica *A Barbie do Cúto*, em que o cronista faz a narração de um acontecimento, tendo como ponto de partida da sua argumentação um episódio real, inserido num tempo, espaço e contexto determinados.

[...] Uma tarde apareceu no centro um médico português, ao serviço de uma organização não-governamental europeia, a distribuir brinquedos. Viu a menina e estendeu-lhe uma boneca. A menina segurou a boneca com cuidado. Achava-a estranha, muito magra, demasiado pálida, com uma cabeleira escorrida e loura, a lembrar uma espiga de milho bem madura, algo nela lhe parecia estranho: tinha duas pernas. Quando o médico regressou ao centro, poucas semanas depois, voltou a reparar em Mariana. A menina parecia feliz com a sua filha loura. Transportava-a às costas, num pano, à maneira tradicional. Falava com ela. Dava-lhe banho. Reparando melhor na boneca, porém, o médico descobriu que lhe faltava a perna esquerda. “O que aconteceu, Mariana, a tua boneca perdeu uma perna?” A menina olhou-o assustada:

“Arranquei”, disse, “agora, sim, é gente.” [...]

José Eduardo Agualusa, In *Pública*, 2000.

Desta narração, é construída uma argumentação em torno da problemática relacionada com o fabrico de minas e suas consequências. Na perspetiva deste autor, “a produção de minas é um dos maiores escândalos do nosso tempo”, em virtude de estes engenhos não terem sido feitos apenas para matar mas sim para mutilar. Em

consequência, um deficiente exige cuidados redobrados, custa dinheiro e afeta negativamente a moral das pessoas que o rodeiam.

O cronista produz o seu texto a partir de outro que tinha sido antes relatado, razão pela qual no primeiro parágrafo apresenta a história da menina deficiente a quem foi oferecida uma boneca. Em torno deste acontecimento vão surgindo sucessivamente os argumentos, construídos com base numa crítica acentuada sobre este explosivo, sobre os custos da sua aquisição, sobre os países que os produzem (não sendo qualquer país ‘miserável’ do terceiro mundo, mas as grandes potências mundiais, com fins lucrativos e económicos), as suas consequências e o tempo que levaria a sua retirada de todo território nacional onde foram depositados aquando do conflito armado.

No sexto parágrafo surge uma espécie de diálogo entre o autor e o leitor, sendo que o primeiro mencionado, na qualidade de sujeito da enunciação, ao construir o discurso na primeira pessoa, narra um acontecimento relacionado com uma experiência pessoal no que concerne à sensação de se encontrar numa área minada. Com todos os aspetos aqui levantados e como acontece em qualquer texto de opinião, verifica-se que a crónica *A Barbie do Cuíto* também foi construída a partir de outros, lidos e comentados pelo público leitor, tendo provavelmente suscitado contestações que levariam o cronista a ser proficiente na sua argumentação, de modo a permitir a aceitação dos seus pontos de vista pela comunidade leitora. Esta ideia é sustentada por Cunha (2003:179) ao encarar o texto como espaço de circulação de discursos onde o sujeito é colocado em posição de construtor do sentido, trabalhando sucessivamente a partir de algo que já tenha sido dito.

6. Didatização do género textual crónica

Como ensinar a expressão oral e escrita é a questão que a investigação desenvolvida nos últimos anos tem suscitado no seio de muitos profissionais do ensino que buscam mecanismos conducentes a uma prática pedagógica eficaz, permitindo a gradual aquisição de competências por parte dos alunos.

Hoje, assiste-se, um pouco por todo o mundo, a uma mudança no modo de conceber o ensino (Sousa e Cardoso, 2010:10-11), primando-se por um ato de ensinar centrado em competências, que coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, sendo o professor o mediador da ação de aprender. Neste âmbito,

entender-se-á por competência ‘um saber fazer’. A esta ideia associa-se a definição apresentada pela Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (S/D:444) segundo a qual se concebe a competência como capacidade para falar ou exprimir um juízo acerca duma obra, duma matéria, duma questão, dum caso ou de determinado indivíduo. Reforçando a ideia, Reis e Adragão (1992:13) afirmam que a competência corresponde ao “domínio dos instrumentos e das técnicas de análise linguística [...]”.

Visto o termo competência nesta perspetiva, a nossa reflexão em termos de investigação centra-se na ideia de mobilizar conhecimentos que permitam perceber como ensinar a produzir um texto que se possa enquadrar no género textual crónica, de modo que a partir deste enunciado os alunos desenvolvam competências de comunicação em Língua Portuguesa, língua materna de um número considerável de falantes angolanos, competências na interação com os seus concidadãos em abordagens de diferentes assuntos sociais da atualidade, competências na apresentação de pontos de vista, assim como no espírito crítico.

Este aspeto encontra sustentação em Schneuwly e Dolz (1997:10) ao afirmarem que a introdução de um género na escola advém de uma proposta didática cujos objetivos se prendem não só com a aprendizagem e domínio do género mas também com o desenvolvimento de capacidades que ultrapassem o género, sendo transferíveis para outros géneros mais próximos ou distantes, o que implica uma transformação dos saberes (relacionados com o género em causa).

Segundo Vieira-Silva (2015:82), um objeto de conhecimento transforma-se, ao ser transposto de um contexto discursivo para outro. Trata-se de um processo em que o ensinante é levado a mobilizar os seus saberes relacionados com os elementos constitutivos dos objetos de ensino, isto é, aqueles que são utilizados no desenvolvimento dos conhecimentos em ambiente de sala de aula, assim como os instrumentos de ensino que têm a ver com a atuação do professor.

Neste caso, para o ensino da produção do género textual crónica, torna-se necessária a escolha do género de texto pretendido, através do qual o aprendente poderá pôr em prática as atividades de linguagem, assim como uma reflexão sobre o (s) assunto (s) tratado (s) neste género de texto a fim de o conhecer melhor, saber compreendê-lo, de modo que seja produzido da melhor forma em ambiente de sala de aula e noutras situações de âmbito social. Esta ideia remete-nos para um exemplo sugestivo apresentado por Vieira-Silva (2015:85) revelando que o trabalho com os géneros de

textos permite que o aluno esteja em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação que tenham algum sentido para cada um dos alunos presentes numa sala de aula.

O exemplo apresentado pelo autor aponta-nos para um ensino da língua virado para a interatividade, para as condições sociais de produção, situacionalidade, contextualidade e sistemas de referência em que este elemento de comunicação (língua) é gerado, aspeto pelo qual os aprendentes podem chegar a dominá-lo em diversas situações, suscitando neles um comportamento discursivo, fruto de um trabalho aprofundado, o que na perspectiva de Sousa e Cardoso (2010: 11) se poderia chamar competência.

CAPÍTULO 4: DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA À PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA DE DIFERENTES GÊNEROS DE TEXTO

O presente capítulo surge como tentativa de operacionalização dos pressupostos teóricos apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) para o desenvolvimento da competência de escrita (e da capacidade de expressão oral), aspeto central desta investigação, abordado no primeiro capítulo da dissertação que nos propusemos apresentar, assim como também dos aspetos relativos ao ensino da escrita, abordados no segundo capítulo. Utilizaram-se, para o efeito, os géneros textuais carta e crónica, na medida em que serviram como suporte na preparação e realização da atividade de produção escrita, no âmbito de uma sequência didática, realizada, inicialmente, por três estagiários, em três turmas da 9ª classe, sob a orientação da investigadora (professora dos referidos estagiários na cadeira de prática pedagógica).

Sabendo que a investigação em curso está centrada nas dificuldades de escrita em diferentes níveis de ensino, a atividade de produção escrita mencionada estendeu-se a mais duas turmas do 1º Ano de Economia e Gestão que estiveram a cargo da investigadora, no ano letivo 2015, num Instituto Politécnico pertencente ao município de Benguela, com sujeitos que, pelo facto de já terem concluído o Ensino Secundário, podiam apresentar menos problemas do que os do I Ciclo do Ensino Secundário.

A organização da atividade visou a busca de mecanismos que pudessem ajudar os alunos a apropriarem-se dos conteúdos de modo a serem capazes de produzir textos enquadráveis nos dois géneros pretendidos. A produção referida foi efetuada com a pretensão de centrar o processo de ensino da escrita dos géneros carta e crónica nas dimensões textuais da expressão oral e escrita, oferecendo “*um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções e ser modular, com o fim de permitir uma diferenciação do ensino*”, segundo a perspetiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001:95).

Estes autores permitem tomar consciência de que se pode ensinar a escrever textos e levar os alunos a expressar-se oralmente em diferentes situações de comunicação em que se possam encontrar, dentro e fora da escola. O nosso caso não foi exceção. A

consciência da possibilidade de se poder desenvolver um trabalho com a finalidade de proporcionar aos alunos meios conducentes à produção de um texto pertencente a um determinado género foi um aspeto impulsionador.

Na base desta consciência está a organização da atividade que, como já foi dito na parte introdutória deste capítulo, além dos alunos de diferentes classes (níveis de ensino), sujeitos da escrita, com muitas dificuldades no que diz respeito à produção de um texto, contou também com a presença de três estagiários do curso de Linguística Portuguesa. Estes últimos, na qualidade de estagiários da escola que acolheu o projeto (desenvolvimento da competência de escrita mediante a implementação da Sequência Didática) e alunos acompanhados pela investigadora (na cadeira de prática pedagógica), atuaram como professores.

A atuação dos estagiários foi enquadrada no projeto como forma de os estudantes (futuros professores), em fase final do curso, poderem adquirir conhecimentos sobre um novo procedimento para o ensino da escrita. Além dos estudantes estagiários, esteve presente nas aulas o coordenador da disciplina de Língua Portuguesa e professor das turmas onde decorreu a intervenção letiva.

Tomou-se por base o quadro teórico anteriormente exposto, com destaque para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) e o de outros autores como Silva (2010), Cassany (2008) e Sant'Ana e Souza (1997), na sequência do estudo desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001). Nesta atividade, foram criados contextos reais de produção em que, a partir de uma aula cujo sumário foi o género textual carta e suas características, os alunos redigiram cartas com destinatários reais, sendo estes um dos parentes mais próximos, assim como uma crónica, dirigida a um determinado público-alvo, com a realização de vários exercícios de prática de escrita. Em nossa opinião, este aspeto ajudou os alunos a apropriarem-se de conhecimentos relacionados com aspetos a ter em consideração na produção dos géneros textuais carta e crónica, desenvolvendo, deste modo, a sua competência de escrita.

Conscientes das grandes dificuldades dos alunos na elaboração de textos, a atividade realizada foi concebida e apresentada à escola, como projeto a promover com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita, implementando a Sequência Didática como ferramenta para o ensino da escrita, de

modo a trabalhar para a mitigação das dificuldades que se vão identificando, no processo de ensino/aprendizagem.

A proposta teve um parecer favorável, pelo que o coordenador de Língua Portuguesa daquele estabelecimento de ensino pôs à disposição as suas turmas da 9ª classe, como espaço para a aplicação do projeto. Além do parecer favorável e conceção de espaço (turmas), o coordenador da disciplina dispôs-se a estar presente em todas as aulas não só enquanto professor das turmas, avaliando o grau de aprendizagem dos alunos, mas também para adquirir conhecimentos sobre o novo procedimento a utilizar no ensino da escrita. Foram ministradas quatro aulas em cada turma, sendo as duas primeiras expositivas. Nestas aulas, foram apresentados conteúdos sobre a carta, sua estrutura e características.

A terceira aula teve como objetivo aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas expositivas. Assim, cada aluno escreveu uma carta a um familiar mais próximo por quem sentia saudade. A seguir a esta primeira produção, fizeram-se duas reformulações, tendo-se culminado com a produção final, fruto das reformulações e reescritas feitas, aspeto que permitiu dividir a atividade em quatro etapas, como se pode ver abaixo.

1. Desenvolvimento da atividade de produção escrita: Sequências didáticas

1.1. Primeira etapa – Organização da atividade

A intervenção didática foi antecedida de uma preparação realizada em três momentos:

- Primeira reunião com os estagiários;
- Deslocação da investigadora a uma escola do I Ciclo do Ensino Secundário, situada na zona D da cidade de Benguela.
- Segunda reunião com os estagiários.

A reunião com os estagiários foi um momento reservado à apresentação do artigo *Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento*, da autoria de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2001).

Nessa reunião, pretendeu-se que os futuros professores tivessem contacto com uma nova ferramenta a utilizar de maneira que os alunos possam ter meios para o desenvolvimento da competência de escrita, indicado quer no programa do Primeiro Ciclo quer no do Segundo Ciclo do Ensino Secundário.

Para uma melhor compreensão do conteúdo do artigo foram realizadas as seguintes atividades:

1. Nota introdutória, pela investigadora, dando a conhecer a sequência didática como “estratégia de trabalho ao serviço do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, procurando pôr em evidência as possibilidades que oferece para o desenvolvimento integrado das diferentes competências” (Silva, 2010: 33). Esta apresentação foi feita com a finalidade de preparar os estagiários para a sua execução em contexto de sala de aula, na escola indicada para a realização da prática pedagógica.

2. Leitura individual e seleção da informação

3. Partilha da informação

4. Conclusões

5. Reflexão sobre o número de aulas que seriam necessárias para os alunos da nona classe da escola que acolheu o projeto de desenvolvimento da competência de escrita com implementação da sequência didática.

A par destas atividades, procedeu-se à distribuição de aulas por cada estagiário, tendo ficado acordado efetuar uma planificação de forma conjunta.

Terminado o primeiro momento, a investigadora deslocou-se à escola para uma reunião com o professor coordenador da disciplina. Nessa reunião, abordaram-se questões relacionadas com a prática pedagógica dos estagiários, prestes a começar, tendo-se voltado a falar, detalhadamente, do projeto de desenvolvimento da competência de escrita, com implementação da sequência didática, na medida em que havia a pretensão de se fazer um acompanhamento personalizado, aos alunos, aspeto característico desta estratégia pedagógica, levando-os ao desenvolvimento integrado das diferentes competências (Silva, 2010:33) com destaque para a produção do género textual carta.

A preocupação em apresentar inicialmente a proposta de um projeto de desenvolvimento da competência de escrita, implementando as sequências didáticas,

decorre do facto de os programas do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Secundário apresentarem em quase todas as classes (níveis de ensino) o desenvolvimento da competência de escrita e os alunos continuarem a manifestar as mesmas dificuldades de sempre, em virtude de os professores não estarem munidos de ferramentas necessárias à formação de cidadãos proficientes em questões relacionadas com a produção de um texto pertencente a um determinado género e com correção linguística.

A materialização do projeto ora proposto exigia a escolha de determinado género de texto através do qual os alunos pudessem encontrar o prazer de escrever e, por este prazer, chegar-se ao objetivo principal: desenvolver a habilidade de produzir diferentes géneros de texto com correção linguística, mediante o constante exercício de treino. Assim, foi escolhido o género textual carta pelo seu carácter utilitário e prático, como meio que pudesse despertar não só o gosto de escrever mas também a expressão de sentimentos.

Paralelamente a este género de texto, a escolha recaiu ainda sobre o género textual crónica, como texto que pode contribuir para o surgimento do espírito crítico e da capacidade de apresentar pontos de vista sobre determinado assunto, num país em construção, que precisa de cidadãos capazes de analisar diferentes situações e de saber apresentar opiniões em benefício da comunidade. Tendo em consideração que os dois géneros de texto escolhidos não constam do programa, surgem, neste estudo e no projeto referido, como proposta para uma futura integração no programa, depois de terem sido trabalhados, em contexto de sala de aula, com resultados satisfatórios, e estudados no decurso de uma investigação científica.

Deste modo, para o projeto apresentado, foram definidos os seguintes objetivos:

- Dar a conhecer aos futuros professores de Língua Portuguesa um procedimento didático para o ensino eficaz da escrita e da expressão oral.
- Criar mecanismos que contribuam para a compreensão e produção dos géneros de textos, mediante os géneros carta e crónica.
- Contribuir para o desenvolvimento de competências de forma integrada.
- Proporcionar meios para a produção de uma carta formal e uma informal com destinatários reais.

Trata-se de objetivos que visam tomar consciência das necessidades que se vão detetando no seio dos alunos, dado que muitos revelam a existência de muitas dificuldades quando se encontram numa situação de produção escrita. Assim, o primeiro objetivo está relacionado com os futuros professores e com o modo de ensinar a escrever. A realidade constatada na prática docente destes últimos sete anos leva-nos a perceber que é preciso conceber o ensino da escrita de maneira diferente, apoiando-nos nas investigações que vêm sendo realizadas nos últimos anos, com propostas inovadoras como a sequência didática, já abordada por vários autores, com destaque para os citados acima, Silva (2010), entre outros. Dá-la a conhecer a um grupo de professores em início de carreira, pareceu-nos abrir caminhos para o ensino e promover a investigação.

O segundo objetivo está relacionado com a aprendizagem dos alunos, sendo que um dos principais objetivos de toda relação pedagógica é que, no final de cada percurso realizado, os aprendentes tenham adquirido conhecimentos que os levem a um novo modo de fazer, tornando-os cidadãos autónomos “que possam escrever de modo mais eficaz os géneros discursivos correntes [...], usando os recursos próprios de cada contexto e disciplina” (Cassany, (2008: 76).

No objetivo seguinte, a ideia de desenvolver competências de forma integrada prende-se com as dificuldades dos alunos no ato de escrever que vão desde a disortografia, ao funcionamento da língua, ao emprego dos sinais de pontuação, à estrutura do género que se pretenda trabalhar. Em consequência, o desenvolvimento da competência de escrita do género textual carta há de implicar a realização de um trabalho simultâneo que permita, de igual modo, o desenvolvimento de competências em termos de funcionamento da língua, concorrendo para a formação de educandos capazes de atuar com segurança e proficiência em diferentes situações sociais e académicas em que se possam encontrar.

O último objetivo, relacionado com a produção de uma carta formal e uma informal, com destinatários reais, contribuiria para despertar o interesse nos alunos, podendo levá-los a trabalhar com gosto e responsabilidade.

Com a apresentação dos objetivos do projeto, deu-se por terminada a reunião com o coordenador de Português daquela escola, tendo-se marcado a data de início da intervenção letiva.

Após a reunião com o coordenador de Português, tendo sido apresentado o projeto, de forma detalhada, a investigadora reuniu novamente com os estagiários. Nessa reunião, procedeu-se à indicação dos gêneros de textos mediante os quais seria desenvolvida a sequência didática, assim como a do dia marcado para o início da atuação pedagógica.

1.2. Segunda etapa – Sequência didática 1: Produção de uma carta informal

Apresentação da situação

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), a sequência didática tem como tarefa inicial a apresentação da situação. Seguindo esta perspectiva metodológica, a primeira aula da sequência foi dedicada a esta apresentação, tendo-se abordado questões relativas ao gênero carta, sua estrutura e características. Tratou-se de uma aula expositiva, que teve como ponto de partida (motivação) uma atividade de *brainstorming* (chuva de ideias) sobre a palavra comunicação, a partir da qual se chegou aos meios de comunicação, com destaque para a carta.

À atividade de *brainstorming* seguiu-se a apresentação do novo conteúdo, isto é, a carta, sua estrutura e características, tendo-se distribuído uma fotocópia, de modo que os alunos o tivessem em suporte de papel. Para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, realizou-se um pequeno exercício. Este exercício, efetuado por meio de uma ficha de trabalho (cf. anexo 1), permitiu perceber que os alunos tinham compreendido o que é a carta, a sua estrutura e características.

Produção inicial

A apresentação da situação, segundo o quadro teórico seguindo nesta investigação, predispõe o sujeito da escrita para a produção inicial, tendo esta ocorrido na segunda aula em que os alunos redigiram uma carta informal, sendo o destinatário a mãe. Esta carta teve como intenção comunicativa a solicitação de ajuda para a aquisição do novo material escolar exigido. Julgamos que a carta com destinatários reais teria despertado

mais interesse nos alunos, levando-os, assim, a trabalhar com gosto e responsabilidade. As cartas redigidas foram recolhidas e corrigidas pelos professores estagiários, supervisionados pela investigada.

Módulos

Módulo 1

Na aula seguinte, correspondente ao módulo 1, os professores estagiários trabalharam com cada aluno em particular, levando-o a perceber as falhas cometidas, ao mesmo tempo que era orientado a reescrever a sua carta. O trabalho da reescrita realizou-se seguindo as sugestões apresentadas pelo (s) professor (s), relativamente à estrutura da carta, à intenção comunicativa, à forma de tratamento utilizada na carta, aos erros ortográficos, à concordância entre os elementos da frase, aspetos que se foram identificando ao longo da correção, de modo que se pudesse trabalhar para uma produção final, em conformidade com a estrutura do género carta e com correção linguística.

Módulo 2

No módulo 2, procedeu-se à correção da reescrita (revisão de texto efetuada pelos professores estagiários). Trata-se de uma correção efetuada com cada aluno, procurando-se mecanismos que lhe permitissem tomar consciência das diferentes falhas identificadas no seu texto e da necessidade de as emendar, de modo a trabalhar para o aperfeiçoamento textual. Para que o acompanhamento tivesse consistência, foi ministrada uma aula em que foram abordadas questões relacionadas com o funcionamento da língua (concordância entre os elementos da frase, pontuação e ortografia das palavras).

Módulo 3

Em consequência, na aula seguinte, correspondente ao módulo 3, fez-se uma nova reescrita com base nos conhecimentos adquiridos na aula anterior (funcionamento da

língua), como forma de os levar a apropriarem-se dos conteúdos, fazendo um exercício de treino. Trata-se de um exercício realizado com a pretensão de preparar os sujeitos da escrita para a produção final.

Produção Final

À aula em que ocorreu a segunda reescrita, seguiu-se a produção final, tendo-se verificado que alguns erros identificados e corrigidos nas duas primeiras produções não voltaram a aparecer, o que revelou algum crescimento e assimilação do conteúdo, da parte dos alunos.

Contabilizando o número de aulas dadas, desde a apresentação da situação (passando-se por três módulos) até à produção final, podemos dizer que a sequência didática, realizada numa escola do I Ciclo do Ensino Secundário, por três estagiários que estiveram sob a orientação da investigadora, foi constituída por seis aulas: apresentação da situação, produção inicial, módulo1, módulo2, módulo3 e produção final.

1.2.1. Avaliação da intervenção didática

O término da sequência exigiu um momento de paragem e reflexão sobre a atuação pedagógica dos professores estagiários, colaboradores do projeto de desenvolvimento da competência de escrita mediante a sequência didática, assim como da participação dos alunos, apreensão dos conteúdos e suposta aquisição de alguma habilidade na redação de uma carta.

Para esta reflexão foi necessária a realização de uma reunião com os três estagiários e o professor das três turmas em que decorreu a intervenção letiva (coordenador de Português naquela escola). Nessa reunião, foi pedido a cada um dos participantes o preenchimento de uma ficha (Cf. Anexo 1), na qual se ia basear o comentário posterior sobre a avaliação da intervenção didática, efetuado a seguir ao preenchimento referido, tendo-se destacado os aspetos já mencionados acima, tais

como: apreensão dos conteúdos, aquisição de habilidade na redação de uma carta, participação dos alunos e eficácia do procedimento utilizado para o desenvolvimento da competência de escrita.

Os comentários, fundamentados no percurso efetuado ao longo das seis aulas (Cf. Anexo 1), revelaram a constatação de dificuldades em diferentes aspetos: estrutura da carta, ortografia e alguns aspetos relacionados com o funcionamento da língua (concordância, tempos e modos verbais, às vezes inadequados, pontuação, problemas na distinção entre a preposição *a*, o determinante artigo definido *a* e a contração da preposição *a*). As dificuldades reveladas tornam-se um grande desafio para o trabalho do professor de Português a quem se coloca a grande tarefa de, ao trabalhar para o desenvolvimento da competência de escrita, mediante a sequência didática, criar mecanismos que permitam a mitigação de tais dificuldades.

A par das dificuldades constadas, tanto os estagiários como o professor das três turmas da nona classe, público-alvo da sequência desenvolvida, consideraram que os alunos tiveram uma boa participação em todas as aulas. Fruto desta participação foi o facto de se ter verificado que os alunos apreenderam quer os conteúdos relacionados com a estrutura da carta quer os referentes ao funcionamento da língua, na medida em que, de uma aula à outra, se verificava alguma habilidade na redação, não verificada na produção inicial, tendo-se conseguido uma produção final aceitável e sem grandes insuficiências em termos linguísticos.

Por esta razão, chegou-se a perceber que a sequência didática é, na verdade, um procedimento didático mediante o qual se pode efetuar uma caminhada com o aluno, de modo a permitir que encontre meios para o desenvolvimento de competências, de forma integrada. Sendo assim, chega-se a utilizar uma ferramenta de trabalho a ser mais explorada, em futuros trabalhos, a fim de que um maior número de professores de Português possa conhecê-la para um bem maior: a formação de cidadãos autónomos e proficientes em termos de escrita e em outros domínios.

A parte final da reunião foi dedicada à redação conjunta do comentário dos três estagiários e o do professor de Português das três turmas da nona classe, tendo considerado, este último, que o *“desenvolvimento da competência de escrita, que aparece no programa em todas as classes, seja um conteúdo a ser planificado anualmente em todas as instituições de ensino, como um trabalho a ser realizado*

mediante a produção do género textual carta, texto utilitário que pode despertar nos alunos o gosto de escrever”. Cf. Anexo 1.

Tratando-se de um projeto pensado para a implementação da Sequência Didática em diferentes níveis de ensino, ao terminar-se a atividade, com os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, houve necessidade de prosseguir o trabalho com duas turmas do 1º Ano de Economia e Gestão, da responsabilidade da investigadora, na sua prática docente, no ano letivo 2015. Assim, a sequência didática com estes alunos foi desenvolvida por esta docente, como se pode ver a seguir.

1.3. Terceira etapa - Sequência didática 2: Sequência desenvolvida com duas turmas do 1º Ano de Economia e Gestão – Carta Formal

A sequência didática, desenvolvida pela investigadora, na sua prática docente, ocorreu em duas turmas do 1º Ano de Economia e Gestão, tendo-se seguido o quadro teórico que serve como linha de orientação deste estudo.

Sabendo que os alunos do primeiro ano também apresentam muitas dificuldades na produção de um género de texto, partindo dos erros ortográficos até aos aspetos relacionados com o funcionamento da língua, assim como com a estrutura/género de texto que se pretenda redigir, nesta sequência didática foram utilizados os mesmos materiais produzidos para a sequência didática anterior, desenvolvida pelos estagiários, com os alunos de uma escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, situada na cidade de Benguela.

Apresentação da situação

A sequência foi constituída por nove aulas, tendo sido a primeira aquela em que se procedeu à apresentação da situação, isto é, a bordagem sobre o género textual carta. Neste âmbito, à semelhança do que ocorreu na sequência didática anterior, a atividade

inicial (motivação) foi um diálogo professor/aluno sobre os meios de comunicação conhecidos e utilizados com frequência na sociedade angolana.

Trata-se de um diálogo participativo, tendo sido possível a recolha de opiniões de quase todos os alunos, tendo-se chegado a falar sobre a carta como um meio de comunicação já muito usado em tempo remoto e que foi perdendo o seu peso na atualidade, em virtude do aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, apesar de se reconhecer ainda a sua importância não só na relação entre as pessoas mas também entre as instituições e os cidadãos.

Importa salientar o quanto se reconhece que este último aspeto se tem perdido bastante pelo facto de o sistema nacional dos correios não estar a funcionar como funcionava antes da independência e como também funciona nos países da Europa, com destaque para Portugal.

Terminada a motivação, seguiu-se a apresentação do conteúdo (desenvolvimento da aula), tendo-se distribuído uma ficha com o conteúdo sobre o género textual carta, suas características e estrutura, como se pode ver no anexo 1, já referido na sequência didática anterior. Para a consolidação dos conhecimentos adquiridos, os alunos realizaram um exercício de aplicação que consistiu no preenchimento de uma ficha de trabalho fornecida pela professora.

Produção inicial

Tendo em consideração que os alunos já tinham adquirido conhecimentos sobre o género textual carta, suas características e estrutura, na segunda aula, dedicada à produção inicial, ocorreu a produção de uma carta formal, de modo individual, tendo-se seguido os tópicos abaixo indicados, como se poderá ver no anexo 2:

- Destinatário: Coordenador do curso de Economia e Gestão
- Intenção comunicativa (Assunto): Pedido de autorização para uma visita de estudo à Soba Catumbela, fábrica de coca-cola.
- Motivo: Adquirir conhecimentos sobre os mecanismos de funcionamento e de gestão de uma empresa.

- Morada do destinatário: A morada do destinatário ficou como trabalho de pesquisa dos alunos.

Módulos

Módulo 1

Apoiando-nos nos critérios de correção apresentados por Cassany (2008:80), segundo os quais após a produção de um texto, efetuada pelos alunos, o professor corrige os trabalhos realizados, tendo o cuidado de realçar os pontos fortes e fracos para um posterior acompanhamento, seguindo-se a seleção de alguns textos a serem lidos e discutidos em conjunto, o primeiro módulo foi consagrado à correção dos textos produzidos. Trata-se de uma correção feita na sala de aula, ao lado do aluno.

Depois da correção de cada texto, a professora chamava o autor, com o qual dialogava, em particular, ajudando-o a tomar consciência dos pontos fortes e fracos destacados no texto produzido e da necessidade de um trabalho pessoal para a superação e aperfeiçoamento do texto, como foi referido acima. Assim, a professora (investigadora) fazia-o perceber o que tinha ficado bem feito e as falhas cometidas. A partir dos aspetos menos bons, foi-se fazendo uma orientação para a reescrita da carta, chamando-se atenção para os pontos em que cada aluno devia prestar mais atenção, consoante as suas necessidades, visto que estas são diferentes e variam muito de pessoa para pessoa, se tivermos em conta que as capacidades dos alunos não são iguais e que cada um tem o seu ritmo de trabalho, considerando difícil o que para um colega seu pode parecer fácil.

Enquanto a professora estivesse a trabalhar com um aluno, outros, cujos textos já tinham sido vistos, estavam a trabalhar nos seus, reescrevendo-os e os demais, que esperavam, eram convidados a rever o conteúdo sobre o género textual carta, fornecido na aula em que foi feita a apresentação da situação.

Tendo em conta o elevado número de alunos em cada turma (70), este trabalho foi realizado em duas aulas, correspondentes ao módulo 1, tendo terminado a última

com a seleção dos textos trabalhados em conjunto. A escolha dos textos referidos obedeceu aos seguintes critérios:

- um menor número de insuficiências em termos linguísticos, de modo que o autor não ficasse embaraçado no momento do comentário e do trabalho coletivo em torno do texto, nem os colegas pusessem em evidência aspetos que pudessem ferir a sensibilidade do autor;
- serem textos que não apresentassem problemas semelhantes, tendo havido, assim, a possibilidade de se trabalhar diferentes aspetos, como a estrutura da carta, a construção das frases, a concordância entre os elementos da frase, entre outros;
- escolha de textos de vários alunos , permitindo que um número considerável de alunos pudesse viver a experiência de o seu texto ser trabalhado de forma conjunta, podendo perceber os benefícios que podem advir de um trabalho de equipa.

Módulos 2

No segundo módulo, foi realizado um trabalho conjunto com a pretensão de permitir que os alunos fossem capazes de trabalhar, identificando os problemas presentes em cada texto. Uma vez descobertos os problemas, era necessário que procurassem soluções para cada um deles. Realmente, os alunos foram capazes de identificar os diferentes problemas presentes nos textos e de buscar soluções para eles, sob a orientação da professora que, na perspetiva de Reis e Adragão (1992:14), funcionou como orientadora, animadora e avaliadora da prática de escrita que estava a ser efetuada.

Para evitar a dispersão e permitir que os textos fossem vistos ao mesmo tempo por toda a turma, foram escritos no quadro sem alteração do que tinha sido escrito pelos seus autores (cf. anexo 2). Coube à professora a responsabilidade de conduzir o diálogo professor/aluno de modo que os alunos fossem identificando os problemas, enquanto os destacava com um marcador de cor diferente. Terminada a identificação, foi-se passando para a proposta de soluções, apresentadas em forma de opiniões, escolhendo-se sempre as melhores, tendo-se concluído o trabalho com a reescrita dos textos, não só

pelos autores como também pelos demais alunos, que consideraram a atividade como um momento de aprendizagem através do qual tinham adquirido bases para um trabalho de aperfeiçoamento de texto.

Módulos 3

Neste módulo, ocorrido após as reescritas e o trabalho conjunto de aperfeiçoamento de texto, as necessidades em aprofundar algum aspecto do funcionamento da língua (concordância entre os constituintes da frase, pontuação, construção da frase), captadas pela investigadora quer na correção dos textos quer nas opiniões apresentadas durante o trabalho conjunto de aperfeiçoamento de texto, levaram a desenvolver uma aula de esclarecimento de dúvidas, tendo-se explicado os aspetos apresentados acima entre parênteses, considerados problemáticos, com exemplos no quadro, sendo que o trabalho realizado em prol do desenvolvimento da competência de escrita permitiu-nos perceber que, ao promover o desenvolvimento desta competência, se pode realizar um trabalho destinado ao desenvolvimento de competências de forma integrada, como o diria Silva (2010:33), para um melhor desempenho dos sujeitos da escrita.

O esclarecimento de dúvidas e a consolidação dos conteúdos, efetuados nesta aula, permitiram uma melhor realização do exercício de reescrita, a partir da qual se passou à revisão final dos textos, tendo-se preparado condições para a produção final.

Módulo 4

Com efeito, neste módulo, os alunos puderam apresentar os seus trabalhos, que foram revistos, de seguida, pela professora, tendo havido o cuidado de verificar se existia ainda algo a ser emendado. A verificação feita teve o objetivo de acompanhar melhor os alunos, preparando-os para a produção final.

Produção final

O produto final esperado, depois de todo o trabalho realizado, surgiu na sequência das reformulações que foram sendo efetuadas individualmente e do aperfeiçoamento de texto feito de forma conjunta. Assim, a última aula da sequência foi dedicada a este trabalho, tendo sido possível apresentar-se cartas formais escritas com correção linguística e ortográfica, assim como obedecendo-se à estrutura de uma carta formal.

Com a produção final, foi concluída a sequência didática sobre a redação de uma carta formal, tendo-se passado à sequência didática 3, produção de uma crónica, apresentada no ponto 1.4.

1.4. Quarta etapa - Sequência didática 3: produção do género textual crónica (Estudantes do 1º Ano de Economia e Gestão)

Apresentação da situação

Seguindo os procedimentos indicados em 1.2, a parte inicial desta atividade de produção, como no-lo propõem os grandes pesquisadores de questões relacionadas com a sequência didática, no âmbito do ensino da escrita de diferentes géneros de textos, já referidos em diferentes pontos da presente dissertação, correspondeu à apresentação da situação, tendo-se procedido a uma abordagem relativa ao género textual crónica, cujos aspetos centrais visavam a origem da crónica, as suas características e os elementos a ter-se presente na redação de uma crónica, segundo a opinião de diferentes autores, com destaque para Santana (1995), conforme se pode ver no anexo 3.

Esta apresentação foi antecedida de uma atividade em que alunos tiveram a oportunidade de estar em contacto com diferentes jornais e revistas, como o Jornal de Angola, o Semanário económico, a Nova gazeta e várias revistas. Trata-se de um material didático utilizado com a pretensão de os sujeitos da escrita terem um conhecimento prévio do suporte empregue para a publicação do género de texto que iria

ser estudado, tendo sido levados a descobrir a rubrica opinião, parte dos jornais e revistas reservada à publicação da crónica como texto de opinião.

Os conhecimentos adquiridos durante a apresentação da situação, em que foi apresentada a crónica, suas características e elementos a ter em consideração na sua produção, careciam de uma aplicação, tendo-se seguido, assim, a leitura da crónica *A Barbie do Cuíto*, cuja tese (ponto central) em torno da qual o cronista dá a conhecer os seus argumentos e pontos de vista pode ser vista no anexo 3.

É importante frisar que o trabalho realizado com este texto tornou realidade a necessidade de identificar os aspetos característicos do género em estudo, o que foi conseguido porquanto Agualusa (2000), como qualquer outro cronista, produziu o texto em tom humorístico e irónico, tornando mais suave o tratamento de um tema polémico e comprometedor, numa linguagem simples que o aproxima do potencial leitor como alguém que conversa com o destinatário. Este último aspeto permitiu a perceção do carácter dialógico, remetendo para a polifonia, presente neste género de texto, segundo a referência feita no ponto 5 do capítulo 3.

Para uma leitura orientada do texto foi necessária a apresentação de alguns tópicos orientadores. Através destes tópicos seria possível a identificação das partes em que o autor parece estar a conversar com o leitor e as expressões que contribuem quer para o tom humorístico quer para a ironia, usados pelo autor. Esses tópicos estão indicados no quadro número um, apresentado abaixo.

Quadro 1

Destaca, neste texto, partes em que o autor parece estar a conversar com o leitor.

Apresenta as expressões através das quais é apresentado o humor, nesse texto.

Do mesmo modo, identifica palavras ou expressões que ponham em evidência a ironia.

Produção inicial

Tendo a leitura orientada da crónica “A Barbie do Cuíto” servido como atividade de pré-escrita, a seguir à apresentação da situação ocorreu a aula dedicada à produção inicial para a qual os alunos tiveram duas opções relativamente ao tema a

desenvolver: a situação desagradável vivida no Lobito, durante o mês de Março de 2015 (cheias, provocadas por uma chuva torrencial) ou o caso Kalupeteka.

Com a pretensão de orientar a produção escrita a ser efetuada, foram dadas instruções, de modo que os sujeitos da escrita tivessem sempre presente o que fazer e como fazê-lo. (Cf. Quadro 2).

Quadro 2

Escreve agora uma crónica sobre a situação desagradável que viveu o Lobito, no passado mês de Março, ou sobre o caso Kalupeteka.

Apresenta um título apelativo que possa despertar o interesse dos teus leitores pela crónica.

É necessário que ponhas à disposição do público bons argumentos e dêes a conhecer os teus pontos de vista sobre o assunto que te propuseres tratar.

Não te esqueças de tratar do assunto em tom humorístico e com alguma ironia e de tentar escrever como se estivesses a ter uma conversa com os teus leitores.

Módulos

Módulo 1

À produção inicial, seguiu-se a aula dedicada à correção dos textos e diálogo particular com cada aluno, indicando-se os pontos fortes e fracos, para se proceder a uma reformulação do texto, consoante a orientação dada pela professora.

Os textos produzidos apresentaram muitos problemas, entre os quais se destacam os erros ortográficos, a construção frásica, a pontuação e os aspetos a ter em consideração na elaboração de uma crónica, já indicados acima (Cf. quadro 2), na instrução dada para a redação da crónica. Neste âmbito, apresentam-se a seguir os textos da produção inicial com alguns problemas assinalados.

Texto A

Luto na província de Benguela (Lobito)

Não tive presente sobre o facto que aconteceu no município do Lobito mais acompanhei um triste noticiário vi na televisão, em algumas pessoas que comentavam sobre o facto acontecido.

Num certo dia começou a trovejar e fazia muito vento. Au anoitecer se fazia presença de pequenas chuvas, quando eram 20h00 começaram as intensas chuvas na cidade do Lobito. Naquela noite familiares foram apanhados desprevenidos, aconteceu esta tragédia que afectou principalmente a população que residiam em locais de riscos.

Esta tragédia que apanhou a população totalmente desprevenida, causando mais de 70 mortos entre os quais crianças, familiares perderam seus bens materiais, seus entre queridos, foi uma lastima tragédia, vendo familiares desesperados para ver se encontrassem alguns familiares, perderam seus bens materiais e seus parentes que foram arrastados pelos entulhos causado pelas enxurradas.

Houve também ajuda de bombeiros e técnicos de protecção civil. devemos ser responsáveis para evitar danos que não possam prejudicar populações. Evitar a compra de terrenos que estejam em locais de risco porque pode ser fatal. Deixar a amibinção e o orgulho de lado.

Como se pode ver, o texto A, representador de sujeitos com um grau de dificuldade maior, apresenta vários problemas. Em primeiro lugar, destacam-se problemas relacionados com a ortografia das palavras, assinalados no texto, sublinhando a palavra com um traço contínuo. Em segundo, problemas que têm a ver com aspetos de concordância, emprego de algum tempo verbal inadequado, confusão no emprego do advérbio de quantidade *mais* em vez da conjunção adversativa *mas*, assinalados, sublinhando as expressões com um traço descontínuo. A seguir, foram identificados problemas de construção frásica, assinalados com fundo amarelo, aos quais associamos os de pontuação, assinalados com setas. Além destes problemas, evidenciaram-se outros relacionados com classes de palavras, associados, novamente a erros ortográficos.

Trata-se da expressão *lastima tragédia*. A primeira sílaba da palavra (*lastima*) carece de um assento. Além disso, pelo sentido da frase, julgamos que ficaria melhor se fosse lastimável tragédia.

Por último, importa referir que o texto apresentado permite perceber que o sujeito da escrita não seguiu as instruções dadas para a redação de uma crónica. Assim,

o produtor do texto não apresentou argumentos nem os seus pontos de vista, aspeto característico deste género de texto. Além disso, não produziu o texto com um tom de humor e ironia, tendo-lhe faltado também algum fragmento que pusesse em evidência uma espécie de conversa entre o autor e o seu potencial leitor. No entanto, houve o cuidado de se escolher um dos temas propostos, embora o título sugerido não nos pareça apelativo.

Texto B

A seita religiosa Calupeteca

Uma seita que pretendia dinamizar e melhorar a relação entre os seu fiéis com Deus, optou em dirigir-se para um local mais afastado da dinâmica social, dirigindo-se assim à uma montanha nas reservas naturais da cidade/província do Huambo.

O deslocamento deste grupo religioso àquela região tinha como foco a relação com Deus, mas em contrapartida criavam princípios de vida que colocava em risco evidente o próprio homem, como o não acesso a centros médicos, a saniamento básico, à educação (principalmente as crianças), argumentando que estes aspectos são impeditivos a directa e profunda relação do homem com o seu criador.

Dadas as condições em que se encontravam os fiéis, foram surgindo vários e sérios problemas de saúde, o que provocou a urgente intervenção do Estado, como o agente ou o órgão que regulamenta uma sociedade. Terminando em contradição entre o Estado e os líder dessa denominação religiosa (Calupeteca).

O assunto alarmou-se, chegando ao ponto de haver troca de tiros entre os agentes da polícia nacional e alguns membros da tal seita. Onde terminou com a morte de alguns elementos da PN (Polícia Nacional) e também da Ceita Religiosa.

No meu ponto de vista, a falta de melhor intercessão entre os órgão que regulam a sociedade (Ministérios do Interior, da Família, da Saúde, da Educação e mais), no sentido de se consciencializar que o bem estar do cidadão deve estar em primeiro lugar, o que quer dizer que as pessoas não devem ser postas sob zonas de riscos (falta de saniamento básico, educação, segurança e outros aspectos), uma vez posta em quistão esses elementos não haveria necessidade ou mesmo motivo para se terminar como se terminou.

À semelhança do que se verificou no texto A, este texto, situado num nível intermédio, isto é, entre o grupo de alunos com maior dificuldade e o outro com menor

dificuldade, também apresenta alguns problemas, apesar de não serem tantos como os que vimos acima. Nele, foram identificados alguns problemas de ortografia, de concordância e de construção frásica. Além dos problemas identificados, constata-se o não cumprimento da instrução dada para a produção da crónica, na medida em que o escrevente não escreve com humor e ironia, não apresenta argumentos, mesmo que na última parte tenha feito uma tentativa de apresentar o seu ponto de vista. Considera-se uma tentativa em virtude de este ponto de vista se referir ao tiroteio que aconteceu entre a Polícia Nacional e alguns representantes da seita e não ao caso em si, comentado pela sociedade civil, levando as pessoas a retirarem-se da cidade para o campo, isoladas de tudo, com o pretexto de estarem mais próximas de Deus.

Texto C

“Uma lição a moda antiga”

No mês de Março deste ano, bateu-se sobre a localidade do Lobito, na província de Benguela, uma enchurrada que quase a devastou por completa, causando várias vítimas e muitos danos materiais, abalando e desestabilizando aquela localidade e a sociedade em geral.

Tal facto marca um ponto histórico nesta cidade ↓ que desde há muito não se fazia sentir uma única pinga d’água bendita que se tornou maldita e este mesmo facto fez-me perceber ~~de~~ certos aspectos da nossa sociedade, dos altos mandatários à camada mais baixa, que infelizmente só se destacam com certos acontecimentos chocantes. Isto parte de nós; primeiro é que pela falta de condições muita gente tenta se estabilizar da melhor forma possível, mas nem sempre no devido lugar (construções anárquicas; e em zonas de risco refletem o que digo).

Posteriormente ↓ as condições favoráveis que são outros quinhentos e que todos sabemos por quem são e devem ser velados, mas como dizia o meu velho avô de barba rija «ché menino não fala política».

Notou-se ainda o despertar daquele sentimento, que diz respeito ao bom senso e que pouca gente sabe definir, chamado solidariedade, que deve ser dito e praticado todos os dias, mas se dependesse de alguns nem existiria. E cá fica uma lição dada ↓ não dada por quem devia, mas por um conhecido, que sabemos as suas lições e que doravante possa dar uma oportunidade de preparar-se.

No texto C, representador de sujeitos que não apresentam grandes dificuldades, são ainda evidentes determinados problemas, nomeadamente alguma incorreção ortográfica, alguns sinais de pontuação colocados de forma inadequada, assim como duas ocorrências em termos de construção frásica/colocação dos elementos da frase.

Contudo, em comparação com os textos A e B, o texto C põe em evidência a presença de um sujeito da escrita que procurou seguir alguns aspetos orientadores apresentados aquando do início da redação da crónica. A escolha do tema incidiu sobre as enxurradas que se abateram sobre a cidade do Lobito, tendo-se apresentado um título fora do comum para quem fala das cheias, o que, na nossa opinião, faz dele um título apelativo.

Importa ainda referir o facto de se ter redigido a crónica em tom humorístico e com ironia, fazendo crítica sem o dar a entender, apesar de não ter apresentado os seus pontos de vista relativamente à situação que estava a ser criticada.

Módulo 2

O módulo 2 correspondeu ao trabalho de reescrita do texto produzido na aula da produção inicial e corrigido pela professora, no módulo 1. Nessa aula, a professora fez um acompanhamento personalizado, dialogando particularmente com cada aluno. O objetivo do diálogo particular foi a apresentação dos pontos fortes e fracos, a tomada de consciência dos pontos referidos e a orientação para a reescrita dos textos.

A aula correspondente ao módulo 2 teve o seguinte procedimento: cada aluno reescrevia o seu texto enquanto a professora ia passando pelos seus lugares, verificando como estava a correr o trabalho. Quando algum terminasse, mostrava o texto reescrito que era corrigido, em seguida, dando-se orientação para uma nova reescrita, consoante os aspetos identificados no texto corrigido. Deste processo de reescrita, obtiveram-se os seguintes resultados (em comparação com os textos apresentados e analisados anteriormente):

Texto A

Luto na província de Benguela

Poucas vezes em tempo de páz se ouviu em Angola o que aconteceu na semana finda no Lobito. **Mais e oitenta** pessoas morreram em consequência das enxurradas.

Os seus funerais realizados nos cemitérios da Catumbela e do Luongo. Esta dor tão grande que paralisou e decretou luto de 24 horas na província de Benguela.

À tragédia causou imensas questões que passa pela pergunta **que não quer se cala:** como foi possível algumas horas de chuvas provocarem vários estragos?

Os numeros **o tom de incredulidade dezenas de desaparecidos** e 80 mortos. Quase metade das vitimas eram crianças, várias famílias desapareceram no meio do cenário de horror.

Muita gente continua em busca de resposta. Os relatos de quem sobreviveu dão conta de longos momentos desespero. Pareceu a enternidade, disse algumas populações que perderam várias familiares. É daquelas coisas que julgamos acontecer lá bem longe.

O balanço inclui a perca de 119 casas, igrejas destruída e escola inundada.

No fim, o que menos importa são os danos matériaes sobretudo para quem partiu. Quem conhece Lobito mesmo chocado, não se tera espantado com o deslize das terras. Nos morros as casas são construídas quase em sobreposição, impossível não tremer de receio ao ver crianças, adultos até mesmo animais domésticos equilibrado lá em cima.

Por outro lado, só a mal um certo tom de ralhetes as vitimas. Não vale simplesmente adoptar posturas do género “nós avisamos mas o povo ignorou, porque a administração pública tem os seus deveres de responsabilidade. Tratar as vítimas da tragédia com dignidade e altura de sua dor, num momento de fragilidade é o mínimo que se pode esperar **por parte de quem mais do que levar conforto**.

Da primeira versão do texto para a segunda, verifica-se que o sujeito da escrita não tentou proceder a um trabalho de aperfeiçoamento do texto anterior, emendando o que precisava de ser melhorado no outro texto. No entanto, seguindo a orientação recebida durante o encontro pessoal com a professora, segundo a qual o texto devia ser escrito a falar da situação de forma crítica, apresentando argumentos e pontos de vista, em tom

humorístico e com ironia, já não apresenta um texto em que pareça estar a dar uma informação, narrando o acontecimento. O seu texto é produzido com algum sentido de crítica, procurando apresentar algum ponto de vista, na parte final, como se pode ver através de uma escolha lexical que permite a construção de frases reveladoras de crítica. *(Não vale simplesmente adoptar posturas do género “nós avisamos mas o povo ignorou...”)*

Apesar de alguma evolução, verificada quanto à estrutura do texto, mantêm-se os problemas identificados na versão anterior: erros ortográficos, falhas na construção de frases, concordância entre os elementos da frase, omissão de palavras e pontuação.

Texto B

O bem estar social e espiritual do cidadão

Bem no princípio do ano lectivo 2015, um grupo religioso denominado Igreja Adventista do Sétimo dia Renovada, cujo nome passou a ser Ceita Calupeteca, em função do seu líder [...], que este grupo dirigiu-se a zona interior da cidade do Huambo, afastando todo elenco da influência social. Estando neste mesmo lugar, verificou-se que as condições de saniamento eram precárias.

Os latinos bem disseram “man sana in corpore sano”, **E**spírito são num corpo sadio, algo que pareceu não ter importância para os seus responsáveis, relevaram apenas o aspecto espiritual e deixaram de lado o físico, algo que não caiu bem aos entendedores dos órgãos que vigiavam o comportamento dos cidadãos na sociedade.

É incrível como algumas entidades não tomam em conta os direitos humanos, fazendo muitas coisas em função dos interesses pessoais. Mas é como toda história, tem sempre um parte que desconhecemos, ou seja, não sabemos de concreto o que se terá passado.

Com o involvimento da Polícia Nacional evidenciou-se um número elevado de mortes, resultado dos trocadilhos de tiros entre os polícias e os civis da Ceita Kalupeteca.

A quem alegue que o número de mortos dos membros da Ceita é bastante elevado e é camuflado para não dispertar a Comunidade internacional, portanto é por esse e outros motivos que fazem da história deste acontecimento uma história incompleta.

O sujeito da escrita do texto B parece ter atuado como o do texto A, na medida em que não realiza um trabalho de reconstrução do texto, emendando as falhas assinaladas. Assim, produz a segunda versão de outra forma, começando pela mudança de título que pode ser considerado mais apelativo do que o primeiro.

O seu texto também permite perceber o facto de ter sido redigido com o cuidado de mostrar o sentido crítico, apesar de não transparecer nele o humor, a ironia e estar sem apresentação de algum ponto de vista. A este aspeto, acrescenta-se a manutenção de falhas em termos ortográficos e relativas à concordância.

Texto C

Uma lição a moda antiga

Em Março deste ano, bateu-se sobre a região do Lobito, província de Benguela, uma enxurrada que quase **devastou-a** por completo, causando várias vítimas e muitos danos materiais, abalando e desestabilizando aquela localidade e a sociedade em geral.

Tal facto marca um ponto histórico naquela cidade portuária que desde há muito tempo se fazia sentir uma única pinga de água outrora bendita que apartir de então passou a tornar-se maldita e antes fosse porque de acordo as escrituras bíblicas Deus lançou a enxurrada a que denominou “Dilúvio” para purificar a terra, aniquilando tudo que havera de mal, não que aquela terra e as pessoas que ali habitavam eram más, pelo contrário, eram pessoas simples e humildes, cuja moralidade não merecia ser violada de maneira catastrófica.

Este mesmo facto fez-me perceber ainda ~~de~~ certos aspectos da nossa sociedade, dos altos mandatários a camada mais baixa que, infelizmente, só se destacam em certos acontecimentos chocantes.

Ignorância de parte ~~mas~~, isto deriva de nós. Primeiro é que pela falta de condições muitas pessoas tentam estabilizar-se da melhor forma possível, mas nem sempre no devido lugar (construções anárquicas e em zonas de risco espelham o que digo).

Posteriormente, as condições favoráveis que são outros quinhentos e que todos sabemos por quem são e devem ser valadas, mas como dizia o meu velho avô de barba rija «ché menino, não fala política».

Não obstante, notou-se ainda o despertar daquele sentimento, que diz respeito ao bom senso e que pouca gente sabe definir, chamado solidariedade, que deve ser dito e praticado todos os dias, mas se dependesse de alguns nem existiria.

O texto C põe em evidência a realização de um trabalho de aperfeiçoamento do texto, apresentado anteriormente, tendo-se emendado algumas falhas assinaladas, apesar de ainda se ter repetido o problema da pontuação, da omissão de algumas palavras, de alguns erros ortográficos, assim como o da colocação do pronome pessoal em frases com ocorrência de um pronome relativo antes do verbo.

Com efeito, verifica-se alguma progressão e capacidade de aperfeiçoamento, na medida em que, além dos aspetos assinalados, o sujeito fez um acréscimo de expressões

que contribuem para a coesão (*Este mesmo facto*), e que marcam orientação argumentativa, como por exemplo “*Não obstante*”. Importa ainda referir o acréscimo de expressões reveladoras de uma toma tomada de posição, (*Deus lançou a enxurrada a que denominou “Dilúvio” para purificar a terra, aniquilando tudo que havera de mal, não que aquela terra e as pessoas que ali habitavam eram más, pelo contrário, eram pessoas simples e humildes, cuja moralidade não merecia ser violada de maneira catastrófica*”), também inexistentes na produção anterior.

Assim, o trabalho desenvolvido, ao proceder-se à reformulação dos textos, serviu como preparação para a produção final.

Produção final

Consoante o exposto acima, das reformulações efetuadas, respetiva correção e orientação, passou-se à produção final em que foram escritos novos textos com o mesmo assunto. Apresentam-se abaixo os textos obtidos na produção final.

Texto A

O sujeito da escrita do texto A não deu sequência ao seu trabalho, pelo que o seu texto não pode ser apresentado, podendo ser apenas vistos os textos B e C.

Texto B

O bem estar social e espiritual do cidadão

Bem no princípio do ano lectivo 2015, um grupo religioso denominado Igreja Adventista do Sétimo dia Renovada, cujo nome passou a ser Seita Kalupeteca, em função do seu líder [...] que se dirigiu à zona interior da cidade do Huambo, afastando todo elenco da influência social. Estando neste mesmo lugar, verificou-se que as condições de saneamento eram precárias, se bem que os indivíduos que lá se encontravam não ostentam grandes condições sociais.

Os latinos bem disseram «man sana in corporae sano», Espírito são num corpo sadio, algo que pareceu não ter importância para os seus responsáveis, relevaram o aspecto espiritual e deixaram de lado o físico, algo que não caiu bem aos entenderes dos órgãos que vigiam o comportamento dos cidadãos na sociedade.

É incrível como algumas entidades não tomam em conta os direitos humanos, realizando acções com interesses bastante peculiares. Mas é como toda história há sempre uma parte que desconhecemos, ou seja, não sabemos de antemão o que se terá passado.

Com o envolvimento da Polícia Nacional evidenciou-se um número elevado de mortes, resultado dos trocadilhos de tiros entre os agentes de ordem pública e os civis da Ceita kalupeteca.

Há quem alegue que o número de mortos dos membros da ceita é bastante elevado e é camuflado para não dispertar a Comunidade Internacional, ou seja, aqueles que lutam para o respeito da dignidade humana, portanto, é por esse e outros motivos que fazem da história desse acontecimento uma história incompleta.

Muito particularmente penso que a nossa sociedade é ainda bastante flexível, não possui ainda nível de avaliação das mensagens que recebe.

Recebe uma mensagem, informação e faz simplesmente uma interpretação superficial, bem ao pé da letra, por isso muitas vezes são arrastados como um grupo de ovelhas e carneiros, por qualquer indivíduo que aparenta ser pastor.

Uma realidade que é vivenciada em quase todos os aspetos ou vertentes sociais: Religião, política e outras áreas.

Na produção final, apesar de ainda terem sido identificadas determinadas falhas, como a inexistência da vírgula onde devia ocorrer, o emprego de uma letra maiúscula a meio da frase, a ocorrência de *ainda* depois do advérbio de negação *não* e o emprego de uma vírgula num espaço em que não era necessária, o sujeito do texto B revela ter

realizado um bom trabalho de aperfeiçoamento de texto, tendo progredido em muitos aspetos, entre os quais se destaca o facto de ter apresentado os seus pontos de vista na parte final do texto.

Texto C

“Uma lição a moda antiga”

Em Março deste ano, bateu-se sobre a região do Lobito, província de Benguela, uma enxurrada que quase a devastou por completo, causando várias vítimas e muitos danos materiais, abalando e desestabilizando aquela localidade e a sociedade em geral.

Tal facto marca um ponto histórico naquela cidade portuária em que há muito tempo não se fazia sentir uma única pinga de água outrora bendita que a partir de então passou a tornar-se maldita e antes fosse porque de acordo com as sagradas escrituras, Deus lançou a enxurrada a que denominou “Dilúvio” para purificar a terra, aniquilando tudo o que haveria de mal, não que aquela terra e as pessoas que ali habitavam eram más, pelo contrário, eram pessoas simples e humildes, cuja moralidade não merecia ser violada de maneira catastrófica.

Este mesmo facto fez-me perceber ainda ~~de~~ certos aspectos da nossa sociedade, dos altos mandatários a camada mais baixa que, infelizmente, só se destacam em certos acontecimentos chocantes.

Ignorância de parte [↓]mas, isto deriva de nós. Primeiro é que pela falta de condições muitas pessoas tentam estabilizar-se da melhor forma possível, mas nem sempre no devido lugar (construções anárquicas e em zonas de risco espelham o que digo).

Posteriormente, as condições favoráveis que são outros quinhentos e que todos sabemos por quem são e devem ser velados, mas como dizia o meu velho avô de barba rija «ché menino não fala política».

Não obstante, notou-se ainda o despertar daquele sentimento, que diz respeito ao bom senso e que pouca gente sabe definir chamado de solidariedade, que deve ser dito e praticado todos os dias, mas que se dependesse de alguns nem existiria.

E cá fica uma lição dada, não dada por quem devia, mas por um conhecido **no qual sabemos as suas lições**; que doravante possa dar-nos uma oportunidade de redimir-se.

O sujeito da escrita do texto C continua a revelar progresso e realização de um trabalho de aperfeiçoamento de texto conducente à superação das falhas assinaladas

desde a primeira produção, com o acréscimo de expressões para a obtenção de um texto cada vez melhor, tendo acrescido, na produção final, um parágrafo que, de alguma forma, se relaciona com o título do texto.

Apesar de se ter verificado progresso, é de salientar a ocorrência de algumas falhas no emprego da vírgula e o uso da expressão *no qual* em vez de *cujo* (*no qual sabemos as suas lições* por cujas lições sabemos). (cf. Texto apresentado acima).

Concluindo a atividade de produção escrita

A materialização do projeto de desenvolvimento da competência de escrita mediante a implementação da sequência didática (desde a atividade realizada com os alunos do I Ciclo do Ensino Secundário até à desenvolvida com os do 1º Ano de Economia e Gestão, na qual se trabalhou a carta informal com os do I Ciclo do Ensino Secundário, a carta formal e a crónica com os do 1º Ano) permitiu perceber que, realmente, é possível ensinar os alunos a escrever diferentes géneros de texto, como o afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001:95).

Tendo experimentado o que estes autores propõem, concordamos com a sugestão metodológica apresentada, defendendo a ideia de a Sequência Didática ser um procedimento didático mediante o qual se pode realizar um trabalho capaz de permitir o desenvolvimento da competência de escrita (e porque não de outras?) nos alunos que tanto precisam de aprender e de saber fazer.

Como foi apresentado e descrito acima, o desenvolvimento das três sequências revelou as dificuldades que os alunos têm ao elaborar determinado género de texto. É importante realçar como os problemas a nível de ortografia (*envitar*), de concordância entre os elementos da frase (*igrejas destruída*), de construção frásica (*Os numeros o tòm de incredulidade dezenas de desaparecidos e 80 mortos.*) se foram verificando em quase todos os textos, apresentando-se mais um desafio para o trabalho docente, responsável pelo ensino da produção de diversos géneros de textos, incluindo componentes relacionadas com o funcionamento da língua, aspeto central desta investigação. Este desafio suscitou a ideia de se trabalhar conteúdos mencionados acima

numa aula de esclarecimento de dúvidas e de consolidação dos conteúdos, tendo em consideração o desenvolvimento de competências de forma integrada, defendido por Silva (2010).

De facto, quer o acompanhamento efetuado quer o trabalho de aperfeiçoamento de texto realizado pelos alunos, individualmente e de forma conjunta, revelam o facto de terem desenvolvido competências de forma integrada, na medida em que ao desenvolverem a competência de escrita foram também desenvolvendo competências em termos de funcionamento da língua, tendo-se superado, em muitos casos, o problema dos erros ortográficos e as construções frásicas inadequadas, assim como também desenvolveram a capacidade de expressar sentimentos, de tratar de um assunto de forma crítica e de apresentar pontos de vista, sendo estes últimos aspetos requeridos para a produção de uma crónica.

Os factos constatados, no desenvolvimento das três sequências, conduziram à reflexão sobre a necessidade de se introduzir na sequência didática um momento em que o professor apareça como co -autor, deixando o papel de orientador e corretor, a fim de escrever com os alunos, segundo a opinião de Cassany:

[...] o professor abandona seu papel clássico de corretor ou supervisor para ser um autêntico co -autor, ou um "escriba" qualificado que cede suas habilidades ao aprendiz. Trata-se de o professor co -escrever alguns dos textos dos estudantes, para mostrar *in situ* como se constrói um discurso mais belo, eficaz, direto, claro. Deste modo, o aluno não apenas recebe indicações do que tem que fazer, como o vê "em ação" e em seu próprio texto ou do colega.

Cassany (2008:94)

A coautoria com o aluno parece-nos ser um bom procedimento, na medida em que ao reler e analisar as reformulações do seu texto até à produção final, o sujeito da escrita fixar-se-á em dois exemplares, o seu e o do professor, fazendo comparações que o levem a tomar consciência das falhas, dos aspetos bem conseguidos, assim como do progresso feito com a ajuda do professor. Deste modo, são invertidos os papéis em ambiente de sala de aula, tornando-se os alunos avaliadores do texto do professor que mostra as suas habilidades e *truques* diante da turma.

Tendo experimentado o trabalho a realizar numa sequência didática e a sua utilidade no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, podendo-se

desenvolver a competência de escrita e outras competências, de forma integrada, surgiu a pretensão de apresentar uma proposta de sequências didáticas para o ensino da produção escrita de diferentes gêneros de texto. A proposta a apresentar pretende pôr à disposição dos docentes que, no exercício das suas funções, se deparam com dificuldades dos alunos na elaboração de textos, um material/instrumento através do qual possam ajudar os alunos a ultrapassar tais dificuldades, desenvolvendo, assim, as suas competências.

2. Proposta de sequências didáticas para o ensino da produção escrita de diferentes gêneros de texto

Sendo resultado da experiência e do trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto de desenvolvimento da competência de escrita com implementação da sequência didática, a proposta que aqui se apresenta é concebida como construção de materiais para auxiliar os professores de Língua Portuguesa no ensino da produção escrita, cujas dificuldades, da parte dos alunos, vão-se tornando cada vez maiores.

É claro que estas dificuldades e demais problemas que se vão identificando abrangem o ensino de um modo geral, passando os professores pela mesma situação sem ferramentas que os possam ajudar a levar os alunos a ultrapassar as insuficiências, mediante a aquisição de competências, questão para a qual nos aponta a investigação desenvolvida, nos últimos anos, por muitos linguistas ligados à área do ensino.

Nesta perspectiva, pretende-se pôr à disposição dos profissionais do ensino, que busquem mecanismos para desenvolver a competência de escrita dos seus alunos, nomeadamente a aquisição de técnicas para a produção de diferentes gêneros de textos, percursos didáticos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, em ambiente de sala de aula, promovendo as práticas de linguagem em contextos específicos.

Considerando que estas práticas estão relacionadas tanto com aspetos sociais como cognitivos e linguísticos do funcionamento da linguagem, (Schneuwly e Dolz, 1997:6), os percursos didáticos a dispor têm a finalidade de levar o aluno a usar a língua em diferentes contextos sociais, sendo capaz de se expressar oralmente e por escrito com correção, adaptando o seu discurso a cada situação de comunicação, mediante a construção de diferentes gêneros de textos, com destaque para a carta e para a crónica. Na verdade, trata-se de procedimentos que pretendem contribuir para a formação de cidadãos que possam escrever de modo mais eficaz os gêneros de textos, utilitários e usados com mais frequência, exigidos pela profissão de cada um, visto que os alunos são de cursos diferentes, usando os recursos próprios de cada contexto e área do saber, (Cassany, 2008: 76).

2.1. Apresentação das sequências didáticas

O desenvolvimento da competência de escrita, tão necessário hoje e indicado, pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), nos programas de Língua Portuguesa do I e II Ciclo do Ensino Secundário como um dos conteúdos a abordar com profundidade, constitui o objeto central à volta do qual são construídas as sequências, apresentadas em forma de percurso pedagógico que pretende contribuir para a formação de cidadãos competentes em questões relacionadas com a produção de diferentes géneros de textos.

Assim, estes instrumentos didáticos estão constituídos por várias fases em que o aluno é posto em ação, realizando tarefas que o conduzam à produção de um género de texto específico. Na primeira sequência, parte-se da leitura de um texto, seguido de um trabalho de interpretação e identificação das características de um género de texto. Estas são tidas como suporte para a elaboração de um texto pertencente ao mesmo género.

Já a segunda tem origem na observação de factos que ocorrem na sociedade, permitindo que o aluno desenvolva a capacidade de reflexão, juntamente com a habilidade em apresentar os seus pontos de vista em relação aos factos constatados. Desta constatação, parte-se para a produção de uma crónica.

A seguir, a produção de um texto deverá surgir de uma reflexão sobre formas linguísticas utilizadas com frequência no discurso oral e escrito dos falantes. Deste modo, julgamos que não se desenvolve apenas a competência de escrita, mas ocorre o desenvolvimento integrado de competências, ideia defendida por Silva (2010) e que nós assumimos nesta investigação, na medida em que as situações com que nos deparamos, na prática pedagógica, permitem perceber que ao desenvolver-se alguma competência pode trabalhar-se também para o desenvolvimento de outras, dado que se passa a considerar a formação do homem como algo que devia ser integral.

2.2. Sequência didática1: Da leitura de um texto à escrita

A presente sequência é organizada em alusão ao estudo do tema “*meios de comunicação*”, na disciplina de Ciências Sociais, com prolongamento para as aulas de Língua Portuguesa, cujos manuais apresentam algum texto com o mesmo assunto. Sendo o Português uma disciplina transversal, ao longo da abordagem do tema os alunos são levados a ler textos que evidenciem uma situação de comunicação.

Nesta perspetiva, para a elaboração desta sequência didática foi selecionado o texto “Para a mulher”, da autoria de António Lobo Antunes. Trata-se de uma carta que evidencia a expressão de um grande amor pela mulher. As diferentes expressões (“meu querido amor”, “[...] estou [...] a gostar tudo de ti e a sentir a tua falta”, “que saudade tenho da tua pele macia”, que saudades tenho de ti!” e outras) utilizadas por quem escreve, marido que se encontra longe de casa, revelam a saudade, o amor e a grande paixão daquele homem pela sua esposa. Estes sentimentos levam-no a preocupar-se com a mulher e a desejar que se aproxime o tempo de férias para um encontro em que será possível passar juntos momentos de prazer, saindo à noite, dançando e passeando pela marginal de Lisboa até Cascais.

Assim, ao planificar a redação da carta a um irmão que se encontre fora de casa, servirão como suporte os elementos a identificar durante a leitura desta carta, pelo que o trabalho realizado (leitura e identificação de elementos) poderá conduzir à produção de uma carta, texto do mesmo género, podendo proceder-se ao desenvolvimento integrado de competências, que vão desde a correção ortográfica, sintática, até à apropriação de técnicas para a escrita adequada de uma carta.

Situação: abordagem do conteúdo programático “meios de comunicação”, nas turmas da nona classe

Sabendo que, segundo o programa da escola, em conformidade com o do ministério, durante oito dias, isto é, a terceira semana do primeiro trimestre, deve desenvolver-se, nas aulas de Ciências Sociais, o tema “meios de comunicação”, com a nona classe, que coincidentemente aparece nos manuais de Língua Portuguesa, na medida em que apresentam textos cujo título e conteúdo são os meios de comunicação,

sugere-se ao professor trabalhar estes textos nessa semana, podendo, a partir deles, criar uma situação de produção em que os alunos tenham de comunicar com alguém por meio de uma carta. A fim de que a atividade de produção a ser realizada pelos alunos seja bem orientada, apresenta-se ao professor as instruções indicadas abaixo, de modo que possa dá-las aos alunos, servindo como procedimentos.

Orientação para a escrita de uma carta



Recordando-te do conteúdo do texto lido na aula anterior, assim como do assunto que trataste com o professor de Ciências Sociais, nas aulas que antecederam esta, constrói um texto, em forma de carta, que será colocado no jornal de parede da tua escola. As outras turmas da nona classe do curso regular também vão participar nesta atividade. Será atribuído um prémio ao autor do melhor texto produzido.

Pensa no texto que hás de escrever:

- Já conversaste alguma vez com uma pessoa que se encontrava distante sem utilizares o telemóvel, o *faceboock* ou o *correio eletrónico*?
- Se a saudade ou um outro sentimento tomarem conta de ti, de que modo poderás dá-lo a conhecer a outra pessoa?
- Para o fazeres, precisas de escrever uma carta. Esta, como é do teu conhecimento, exige a presença de um emissor (eu/quem escreve) e de um recetor (tu/a pessoa a quem se escreve) e o que pretendas fazer por meio desta carta (intenção comunicativa).

- **Produto final:** uma carta dirigida a um irmão/ã que se encontre distante e por quem se sinta muita saudade.
- **Público-alvo:** 9ª classe

- **Pressuposto:** para a realização da atividade de produção, o professor deve pressupor que os alunos tenham adquirido conhecimentos sobre o gênero textual carta informal, sua estrutura e características, de modo que sejam capazes de produzir um texto que se enquadre neste gênero. Além disso, deve pressupor-se ainda que os alunos conhecem os materiais utilizados na produção e envio de uma carta.

- **Conteúdos:**
 - ✓ Leitura da carta “Para a mulher”
 - ✓ Local e Data
 - ✓ Saudação
 - ✓ Corpo da carta
 - ✓ Despedida
 - ✓ Assinatura

Sabendo que se trata de uma atividade de produção com características semelhantes às de uma oficina de escrita, baseada na resolução de casos de escrita que correspondem aos gêneros de textos (Cassany, 2008:76-77), além dos conteúdos, dever-se-á ainda ter em conta alguns critérios como:

- Existência de um título
- Indicação do gênero de texto
- Papel do sujeito da escrita e/ou sua relação com o destinatário
- Tarefa (atividade praticada pelo sujeito da escrita)

Desenvolvimento das tarefas

- Ações relacionadas com a leitura
 - Ler com o objetivo de:
 - ✓ Destacar o sentido global da carta.
 - ✓ Identificar a forma de tratamento utilizada por quem escreve e indicar a razão pela qual o sujeito da escrita faz recurso àquela forma.
 - ✓ Sublinhar palavras/expressões que revelem proximidade e carinho, descobrindo de que modo contribuem para a expressão de sentimentos.

Primeira Fase: Atividade de pré-leitura e leitura

Pré-leitura

Audição de um texto, inserido no género carta.

O professor convida os alunos a proceder à audição de um texto oral, gravado em CD, mediante a seguinte orientação:

➤ Orientação



Agora vais fazer a audição de um texto. Deves fixar todos os pormenores apresentados por esse enunciado oral. Ao passares à leitura do texto “Para a mulher”, que será efetuada na próxima tarefa, faz uma comparação entre os elementos constitutivos de um e de outro. Procura encontrar nos dois textos semelhanças e diferenças.

Leitura do texto

Aspetos orientadores:



Faz a leitura do texto “Para a mulher”, da autoria de António Lobo Antunes. Presta a máxima atenção e procura perceber de que forma o autor o constrói. Elabora uma ficha de leitura, anotando todos os aspetos considerados pertinentes e que permitam compreender melhor o seu conteúdo.

Para permitir que os alunos identifiquem as características da carta e sua estrutura, após a leitura, o professor põe-nos a responder às questões que se seguem:



O que achaste da carta? A saudação corresponde ao conteúdo do corpo e à despedida?

- ✓ Que dados podes extrair desta carta relativamente à pessoa que a escreve e à que a irá receber?
- ✓ Encontras alguma relação entre o texto e o título?
- ✓ Apresenta os traços que caracterizam o homem que escreveu esta carta, justificando com expressões do texto.

1. Análise do texto, levantamento dos aspetos característicos do género carta e respetiva partilha



- Analisa o texto que acabaste de ler e faz o levantamento das características da carta.
- Faz o trabalho com os colegas do teu grupo, procurando refletir em conjunto para que consigas ter um conteúdo mais completo e enriquecido.

Partilha de conteúdo extraído do texto

- Ouvidos os colegas de outros grupos, faz um resumo do conteúdo extraído do texto, de modo que te sirva de suporte para a produção do teu.

Neste ponto, os alunos são postos a trabalhar em grupo, de modo que identifiquem no texto aspetos característicos da carta, servindo de suporte à redação da carta a ser escrita. Identificadas as características do género carta, sob a orientação do professor, partilham a informação relativa aos aspetos característicos extraídos.

Segunda Fase: Produção do texto cujo título será atribuído por cada sujeito.

Ações relativas à escrita: planificação; organização do conteúdo, fazendo uso correto de elementos que tenham a ver com o funcionamento da língua; aplicação de mecanismos que levem à expressão dos sentimentos (textualização); revisão/aperfeiçoamento do texto.

- Individualmente, o aluno redige a carta que será ‘julgada’ pela turma, em companhia do professor a quem caberá o último comentário.

Avaliação

Segundo Camps (2003:44), esta fase corresponde ao momento em que o sujeito da escrita, com ajuda do professor e dos colegas, procura perceber se o texto produzido se ajusta às convenções do género trabalhado e desperta qualquer interesse ao leitor. São, de igual modo, avaliados os conhecimentos adquiridos relativamente aos procedimentos e conceitos a ter em consideração na produção de um determinado género de texto. Para que o aluno seja capaz de rever o seu texto com base nestes aspetos, é-lhe dada a orientação apresentada a seguir.



Relê o texto produzido por ti e tenta perceber se pode ser, realmente, enquadrado no género textual carta, apresentando as suas características e vendo se a maneira como está construído o discurso desperta a atenção do recetor/leitor a quem está destinado.

Escolhe a opção certa, colocando um X no quadrado correspondente.

1.

- O texto apresenta um emissor e um recetor.
- O texto devia apresentar um emissor e um recetor, mas as condições em que foi produzido contribuíram para a inexistência destes elementos.
- O texto contém apenas o emissor.

2.

- Na base da produção deste texto esteve a necessidade de se comprar um telemóvel.
- Na base da produção deste texto esteve a manifestação da saudade por um/a irmão/ã que se encontra distante.
- Na base da produção deste texto esteve o desejo de recolher informação.

3. Penso que:

- As expressões de amor e carinho utilizadas permitiram despertar a atenção do destinatário/leitor.

Sequência didática 2: Da constatação de factos sociais à produção de um texto

Esta sequência enquadra-se no projeto de criação de uma biblioteca de turma onde se pretenda colocar materiais que tenham a ver com as disciplinas lecionadas nesse ano letivo, com um cantinho para a afixação de textos produzidos e de trabalhos realizados nas aulas como forma de partilha de informação quer com colegas da mesma turma quer com os de outras turmas.

Na base desta sequência estão os atropelamentos de pessoas, na sua maioria estudantes, numa passadeira situada junto a um Instituto Superior Politécnico, que vão alarmando os cidadãos, buscando-se meios para levar a sociedade em geral a refletir sobre o assunto.

Situação/Projeto: criação de uma biblioteca de turma para partilha de informação, expondo os textos produzidos e os trabalhos realizados nas aulas.

Imagina que a equipa do jornal *Nova Gazeta*, distribuído semanalmente neste Instituto para ser lido por todos os estudantes, te lança o desafio de produzires uma crónica sobre os frequentes atropelamentos, na chamada *Passadeira do Piaget*, a fim de ser publicada na próxima edição. Pensa nos acontecimentos tristes ocorridos desde o ano passado até ao fecho da entrada lateral que dava acesso à famosa passadeira. Troca impressões com os teus colegas, em forma de debate.

Produto final: Crónica sobre os constantes atropelamentos numa passadeira.

Público-alvo: 1º Ano do curso de Economia e Gestão

Pressupostos:

Ao propor-se a produção de um texto que se enquadre no género textual crónica, o professor deve pressupor que os alunos tenham adquirido conhecimentos relacionados com os aspetos a ter em consideração na redação de uma crónica, tais como:

- Desenvolvimento do assunto de forma crítica

- Elaboração do texto em tom humorístico e com ironia
- Apresentação de argumentos e pontos de vista
- Assinatura

Conteúdos:

- Debate
- Leitura de uma crónica
- Levantamento de expressões através das quais o autor tenha utilizado o humor e a ironia na crónica lida
- Identificação de argumentos e pontos de vista, apresentados pelo autor
- Indicação da assinatura

Critérios:

- Existência de um título
- Indicação do género de texto
- Tarefa (atividade praticada pelo sujeito da escrita)

Primeira fase

Pré-leitura

1. Debate

Neste debate, levar-se-á os alunos a:

- Rever os acontecimentos ocorridos nos últimos anos até ao fecho da entrada lateral.
- Expressar os sentimentos que foram suscitados por tais acontecimentos.
- Apresentar os seus pontos de vista relativamente aos acontecimentos referidos, de modo a evitar situações do género nos próximos tempos, em lugares diferentes, com imensa circulação de peões e automobilistas.

2. Observação de vários jornais/revistas e seleção da crónica publicada no dia 15 de Março de 2015- Dilúvios.

Crónica selecionada

Dilúvios

A tragédia e o número de mortos continuam a pesar nas nossas consciências. É certo que a desgraça serviu também para trazer ao de cima o que uma comunidade tem de melhor: o sentido coletivo da solidariedade. Vimos, quase de imediato, uma onda solidária que atravessou o país e irá permitir, se tudo correr bem, minimizar os estragos de quem sobreviveu ao dilúvio. Seria bom também se essa solidariedade não terminasse nos apoios ao Lobito. Fosse contínua, 365 dias por ano, não só na ajuda a quem sofreu com as chuvas, mas que pudesse apoiar muitos milhões de angolanos que vivem no limiar da pobreza. A tragédia do Lobito traz ainda outras reflexões. Uma delas é o exemplo que o Lobito pode dar ao resto do país. Quantas mais periferias das cidades e quantos mais bairros não são potenciais geradores de tragédias parecidas? Arrepiam só de imaginar que uma chuva idêntica – cinco horas sem interrupção – a cair sobre o Sumbe possa provocar uma desgraça de proporções bíblicas. Basta observar o equilíbrio aquelas habitações fazem para se manter de pé nas zonas altas que rodeiam a capital do Kwanza – Sul [...].

Emídio Fernando, in *Nova Gazeta*, Março, 2015.

Segunda fase

- Leitura
- Depois da leitura - reflexão/análise:

Como atividade de pós-leitura, os alunos fazem a análise da crónica mediante as questões indicadas abaixo.

- ✓ Indica o autor da crónica.
- ✓ De que trata esta crónica?
- ✓ *É certo que a desgraça serviu também para trazer ao de cima o que uma comunidade tem de melhor: o sentido coletivo da solidariedade.*
- ✓ O que é, para ti, ser solidário?
- ✓ O que estarias disposto a fazer por alguém que sofre?
- ✓ Qual é o acontecimento que deu origem a esta crónica?
- ✓ Presta atenção ao discurso do cronista. Em que pessoa gramatical está construído? Justifica.
- ✓ De que modo o cronista constrói o seu discurso?
- ✓ Como podes ver, a crónica que acabaste de ler foi publicada em Março de 2015. Na tua opinião, ao lê-la hoje, encontra o mesmo impacto que teve na altura em que se deram as cheias no Lobito? Porquê?

- **Sistematização dos conhecimentos sobre a crónica**

Certamente, a tentativa de resposta às questões colocadas te ajudou a mobilizar os conhecimentos sobre este género de texto. Agora, organiza, em forma de esquema, as conclusões a que chegaste sobre as características da crónica.

Terceira fase

- **Produção de uma crónica**



Baseando-te nos conhecimentos adquiridos através do debate inicial, assim como da leitura da crónica *Dilúvios*, redige uma crónica sobre os atropelamentos na passadeira situada em frente do teu Instituto. Não te esqueças de apresentar bons argumentos e opiniões relativamente ao assunto que vais abordar, num texto que não poderá exceder as trinta linhas.

O produto esperado passa por uma orientação prévia do professor que poderá apresentar aos alunos as indicações que se seguem, permitindo que, ao redigir-se a crónica, se tenha em conta os três momentos importantes no ato de escrever.

- **Planificação:**

Com ajuda do teu professor, elabora um plano-guia. Nesse plano hás de organizar as ideias que constituirão a tua crónica. Tenta escolher um título apelativo, pensa no objetivo que pretendes atingir com a tua produção e no público-alvo a atingir.

- **Textualização:**

Organizadas as ideias, escreve o teu texto, utilizando elementos que permitam evidenciar as características de uma crónica.

- **Revisão e aperfeiçoamento do texto:**

Reescreve a tua crónica consoante as observações feitas pelo professor, os comentários dos teus colegas e as insuficiências que tu próprio pudeste identificar. Faz um trabalho que te leve a proceder a todo aperfeiçoamento necessário.

Quarta fase

- **Depois da produção**

- **Avaliação:** Nesta fase, procura-se ver de que forma o texto produzido se ajusta às convenções do género em abordagem. Além disso, o escrevente é levado a perceber se o texto produzido pode ser interessante ou não e que conhecimentos adquiriu relativamente a este género de texto.

Estes aspetos serão conseguidos mediante a realização de um exercício que pode ser visto abaixo.



Preenche os espaços em branco, nas frases que se seguem, de modo a dar-lhes sentido. O preenchimento deverá ser consoante aquilo que aconteceu ao elaborares o teu texto.

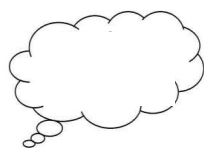
1. A crónica foi produzida a partir de um
2. Na produção do texto foi empregue a gramatical porque.....
3. O texto foi produzido com..... aspeto característico do género textual crónica.
4. Se esta crónica for lida em 2020, terá o mesmo porque

Sequência didática 3: Dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua à produção de um género de texto

A sequência que aqui se apresenta tem como objetivo proporcionar ao aluno um momento de reflexão relacionada com formas linguísticas que evidenciam relações do texto com situações comunicativas, isto é, formas enunciativas representadas por pronomes pessoais, uma vez que estas são recorrentes quer no género carta quer no género textual crónica, assim como também em outros géneros que se pretenda trabalhar. Esta reflexão destina-se à produção de um texto com o emprego adequado das formas linguísticas referidas.

Servirá como suporte pedagógico para a sequência um *corpus* de frases produzidas com incorreção relativamente ao uso do pronome pessoal. Trata-se de um *corpus* auxiliado pelo texto *Lia*, da autoria de Miguel Torga, em que a enunciação é feita na primeira pessoa, com emprego adequado de todas as formas linguísticas, contribuindo, desta forma, para a construção do conhecimento. A sequência poderá inserir-se num concurso realizado no âmbito do desenvolvimento de competências nas duas línguas ensinadas no Instituto e faladas na zona em que está situado, com interferência uma na outra: Português e Umbundu.

Situação/Projeto: Concurso sobre o desenvolvimento de competências em Português e Umbundu – Produção de uma carta com emprego adequado das formas linguísticas.



Para um melhor desempenho no concurso sobre o desenvolvimento de competências em Português e Umbundu, deves refletir sobre algumas formas linguísticas que muito se utilizam, em Língua Portuguesa, tanto no discurso oral como no escrito. Vais ler nove frases e um texto. Esta leitura permitir-te-á estabelecer uma comparação no modo de colocação das formas linguísticas num enunciado e no outro. Vais trabalhar em grupo e a seguir vocês juntar-se-ão aos demais colegas para uma partilha de informação.

Produto final esperado: Uma carta formal dirigida ao coordenador de algum curso ou a outra entidade que o professor pretenda propor.

Público-alvo: alunos da nona classe ao 1º Ano

Pressupostos:

Para a realização deste exercício, deve pressupor-se que os alunos tenham adquirido conhecimentos sobre:

- Nomes
- Pronomes
- Pronomes pessoais
- Enunciação
- Estrutura formal da carta

Conteúdos:

- Pronome pessoal com função de complemento direto e indireto
- Formas contraídas (os dois pronomes numa única forma)
- Posição do pronome quanto à sua colocação na frase
- Aspetos característicos do género textual carta:
 - ✓ Indicação da morada
 - ✓ Assunto
 - ✓ Local e data
 - ✓ Saudação
 - ✓ Corpo da carta
 - ✓ Despedida
 - ✓ Assinatura

Primeira fase

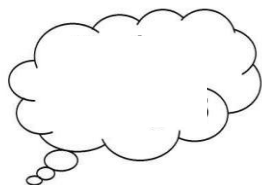
Leitura de frases com o fim de se perceber o comportamento das formas linguísticas destacadas.



Lê as frases que se seguem, com atenção, e tenta perceber o comportamento das formas destacadas a negrito.

1. Leva **ele** na direção.
2. Vi **ele** aqui no pátio.
3. O que levou-**lhe** a ter muita sorte.
4. Ofereci um lápis a **ele**.
5. Hoje o João **se** levantou cedo.
6. **Te** levo o livro de Análise Matemática amanhã.
7. Despediria-**me** do João se estivesse em casa.
8. As provas do professor **se** realizarão em Maio.
9. Menino, já marcou-**se** este encontro há bastante tempo.

Tarefa 1: descrição dos aspetos identificáveis nas frases relativamente ao emprego da forma linguística (pronome) adequada e sua colocação.



- O que pudeste perceber?
- Consideras que nas frases 1, 2, 3, e 4 foram empregues pronomes pessoais adequados? Justifica.
- Na tua opinião, os pronomes das frases 5, 6, 7, 8, e 9 estão colocados de forma adequada?

Troca impressões com os teus colegas e cheguem a uma conclusão.

Tarefa 2: descrição dos aspetos identificados.

Como se pôde ver, na frase 1, o sujeito da escrita devia utilizar o pronome pessoal *o* ao invés do pronome *ele*, dado que este pronome substitui o complemento direto. Ex.: Leva **o documento** à direção. / Leva-**o** à direção. O mesmo caso se repete nas frases 2, 3 e 4: Vi **o João** na cantina / Vi-**o** na cantina. O Ndjevo esforçou-se ao longo do ano, o que **o** levou a ter muita sorte. Ofereci um lápis **à Mila**/ Ofereci-lhe **um lápis**. O pronome pessoal *ele*, antecedido de uma preposição, é empregue, na frase, com a função de complemento indireto. Nesse caso, o complemento indicado deve ser representado pela forma *lhe* que tem esta função.

Em 5, deparamo-nos com um caso indicador de inadequação relativa à posição do pronome na sua ligação ao verbo. Pois, segundo a opinião de vários linguistas entre os quais Miguel (2007:106), a posição normal do pronome é enclítica (pós-verbal). Assim, de acordo com as regras de colocação pronominal, um pronome oblíquo átono não deve ser colocado antes do verbo. A mesma situação ocorre na frase seguinte.

A sétima e oitava fase revelam, de igual modo, um caso relacionado com a posição do pronome. O facto de os verbos presentes nestas frases se encontrarem no condicional e no futuro (simples) proporciona à forma pronominal um comportamento diferente em termos de colocação. Na verdade, esta forma não pode ocorrer antes nem depois do verbo, pelo que passa a estar intercalada na forma verbal, como se pode ver: Despederia-**me** do João se estivesse em casa./ Despedir-**me-ia** do João se estivesse em casa. - As provas do professor **se** realizarão em Maio./ As provas do professor realizar-**se-ão** em Maio.

Na última frase - Menino, já marcou-**se** este encontro há bastante tempo.-, a presença do advérbio de tempo *já* atrai a forma pronominal para a posição pré-verbal: Menino, já **se** marcou este encontro há bastante tempo.

Tarefa 3: Sistematização dos conhecimentos

Como pudeste ver, a colocação adequada das formas pronominais, implica o conhecimento de regras necessárias ao emprego de pronomes que desempenham diferentes funções sintáticas. Nestas regras ter-se-ão em conta os tempos e modos verbais e a presença de elementos que “exijam” a posição pré ou pós-verbal da forma.

Para consolidares os conhecimentos, faz um pequeno resumo de toda informação recolhida durante a descrição das situações ocorridas nas nove frases anteriores.

Segunda fase: escrita/produção de uma carta formal

Ao passar para o exercício de produção escrita, lembra-se aos alunos os três momentos a considerar no ato de escrever, como se pode ver abaixo.

- **Planificação:**

Organiza as ideias que hão de nortear o teu texto. Não te esqueças de ver em que pessoa gramatical o construirás, sabendo que se trata de uma carta a ser enviada a um superior.

- **Textualização:**

Redige agora a carta, servindo-te da informação recolhida e sintetizada relativamente às formas pronominais e seu emprego adequado. Além disso, deverás prestar atenção aos sinais de pontuação e à maneira como se escrevem as palavras.

- **Revisão e aperfeiçoamento do texto:**

Reescreve a carta consoante as observações feitas pelo professor, os comentários dos teus colegas e as insuficiências que tu próprio pudeste identificar. Tem o cuidado de a reescrever as vezes que forem precisas, até verificares um aperfeiçoamento satisfatório da tua parte e da parte do professor.

Terceira fase: Avaliação

Na avaliação, os alunos deverão ter em consideração a estrutura organizacional de uma carta formal, sob a orientação do professor, verificando a forma de tratamento concedida aos elementos mencionados no quadro que se segue.

Te lembraste de pôr o remente e o destinatário na carta?

Em que lugar foram colocados estes elementos?

O término da carta foi semelhante ao que se pode ver numa crónica, por exemplo? Justifica.

Se não, o que foi feito na parte final do teu texto?

A tua carta foi assinada? ◀

Aspetos conclusivos

O estudo realizado durante o desenvolvimento do projeto de investigação permite parar e refletir sobre o que se pôde perceber e a aprendizagem a extrair desta pesquisa. A reflexão pretendida apoia-se na afirmação de Silva (2008:101): «Uma das preocupações fundamentais de quem é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, durante o período abrangido pela escolaridade obrigatória, deve ser a de formar crianças e jovens "bons produtores de texto"».

Efetivamente, a pesquisa efetuada realizou-se em torno da preocupação em buscar mecanismos que concorram para a formação de cidadãos produtores de diferentes géneros de textos, permitindo o desenvolvimento de competências. Um dos aspetos que o presente estudo pôde destacar como via para o desenvolvimento de competências é a implementação da Sequência Didática, instrumento proposto para um ensino eficaz da produção escrita de diversos géneros de textos.

A orientação da investigação, nesta perspetiva, fez seguir o quadro teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), Schneuwly e Dolz (1997) e Bronckart (2005), tendo sido operacionalizado no desenvolvimento da atividade de produção escrita em contexto de sala de aula (Sequências Didáticas) e proposta de Sequências Didáticas para o ensino da escrita de diferentes géneros de textos.

Ao longo da atividade de produção escrita, em contexto de sala de aula, constatou-se que, de uma maneira geral, os alunos apresentam muitas dificuldades quando são colocados em situação de produção de qualquer texto. Em primeiro lugar, a dificuldade prende-se com a falta de domínio da estrutura do género textual que se adote e adapte à determinada situação de produção. Neste caso, apesar de a carta ser um meio de comunicação já muito utilizado, em tempos remotos, na sociedade angolana e, em particular, na sociedade benguelense em que se enquadra o estudo, verificou-se que os alunos não possuem um conhecimento aprofundado sobre o género textual carta, apresentando falhas relativamente à sua estrutura.

Em segundo lugar, a estes problemas associam-se os que estão relacionados com a redação, no que diz respeito à construção de frases com nexos e com correção linguística, remetendo para a coerência e coesão, apresentados por Bronckart (2005:66)

na arquitetura textual, realçando três níveis, com destaque para o primeiro como o mais profundo.

As dificuldades constatadas foram encaradas como objeto de estudo, tendo, assim, impulsionado o trabalho desenvolvido nos módulos, consoante as necessidades demonstradas por cada aluno. Destas dificuldades decorre o número de módulos desenvolvidos em cada sequência didática até chegar-se ao produto esperado. Este produto, associado ao trabalho realizado nos módulos, permitiu perceber que é possível ensinar-se a produzir diferentes géneros de textos e que a sequência didática é um procedimento imprescindível no decurso do trabalho com os alunos, se o objetivo para o desenvolvimento do processo de Ensino/Aprendizagem da produção escrita for a formação de cidadãos capazes de produzir diferentes géneros de textos com eficácia, preparando-os para a sua inserção na sociedade, como sujeitos competentes, autónomos, desinibidos e capazes de dar resposta aos desafios que lhes são colocados.

Deste modo, o trabalho realizado nos módulos exigiu o cuidado de se criar situações que concorressem para o desenvolvimento de competências de forma integrada, tendo servido para esse efeito o contributo de Silva (2010). Sabendo que as dificuldades identificadas iam desde a falta de conhecimentos sobre a estrutura do género de texto adotado, aos erros ortográficos, à falta de concordância até à construção de frases com sentido, foram tidas em conta estas situações, tendo sido trabalhadas com os alunos, como ficou demonstrado no capítulo 4.

Apesar de o procedimento de uma sequência didática não prever um acompanhamento personalizado, a reflexão que se foi efetuando sobre os problemas referidos acima, à luz do contributo de Cassany (2008) e Villas-Boas (2001), suscitou a necessidade de introduzir-se nas sequências didáticas a componente tutorial (orientação e acompanhamento personalizado). Podemos dizer que se trata de uma componente fundamental no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da produção escrita, na medida em que não só permite trabalhar os conteúdos relativos aos problemas identificados nas produções escritas mas também ajudar o aluno a tomar consciência do seu progresso, das suas falhas e do facto de ser preciso aperfeiçoar.

A este aspeto acresce-se o facto de ter-se suscitado a pretensão de, a partir do estudo efetuado, fazer-se uma proposta de inserção do género textual carta no programa do I Ciclo do Ensino Secundário, um género que pode despertar nos alunos o gosto de

escrever, na medida em que permite a expressão de sentimentos, visto que coloca o sujeito da escrita em situação de interação com um destinatário ligado a si por laços estreitos.

Os aspetos constatados e a tomada de consciência de a sequência didática ser um instrumento fundamental no desenvolvimento do processo de Ensino/Aprendizagem da produção escrita suscitaram a necessidade de efetuar-se a elaboração de uma proposta de sequências didáticas para o ensino da produção escrita de diferentes géneros de textos, de modo a permitir que os professores de Língua Portuguesa adquiram conhecimentos sobre um novo procedimento que concorre para um ensino da produção escrita produtivo. Espera-se que futuramente tal proposta seja posta em ação e abra caminhos para novas reflexões em torno de questões relacionadas com o ensino da escrita e com o funcionamento da língua.

Apesar de se ter efetuado um percurso que permitiu trabalhar, percebendo os problemas com que se deparam os alunos em situação de produção e ter-se descoberto um procedimento que promove um ensino da escrita a partir do qual se torna possível a formação de sujeitos com competência, capazes de produzir diferentes géneros de textos com correção, reconhece-se o facto de o tema não ter sido bem delimitado, parecendo ser muito abrangente, na medida em que permite perceber ter-se trabalho com vários níveis de ensino, desde a 9ª classe até ao 1º Ano da Universidade.

Fica aqui a pretensão de pôr em evidência o facto de ter-se tratado de refletir sobre as dificuldades de escrita dos alunos em conclusão do I Ciclo do Ensino Secundário (9ª classe) e os do 1º Ano da Universidade. Na verdade, as dificuldades vão passando de ano para ano, sem os professores encontrarem mecanismos que permitam um ensino da escrita capaz de minimizar este problema.

Esta situação foi constituindo uma grande preocupação ao longo dos últimos sete anos de prática docente, tendo-se decidido efetuar uma investigação nesta área. O estudo realizado e que se encontra em fase de conclusão não marca um fim mas o princípio de muitas reflexões que se pensa efetuar em próximos estudos sobre questões relacionadas com o ensino, nomeadamente o ensino da Língua Portuguesa no qual se enquadra o desenvolvimento da competência de escrita de diferentes géneros de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (S/D). Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Vol. VII. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Limitada.
- ADAM, J. M. (1992). *Les Textes : Types et Prototypes*. Lausanne : Éditions Nathan.
- ADAM, J. M. (1998). « Les Genres du Discours Épistolaire. De la Rhétorique à L'Analyse Pragmatique des Pratiques Discursives ». Jurgen Siess (Dir.) *La Lettre, Entre Réel et Fiction*. Paris : SEDES.
- AZEVEDO, F. J. F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*, Luanda: Plural Editores.
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, L. F. (2001). “Profundidade do Processo da Escrita”. In *Educação e Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria. 5, 64-73.
- BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BEAUGRAND, R-A & DRESSLER, W. U. ((1981) 2005). *Introducción a la Lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BROCARD, R. O. & COSTA-HÜBES, T. C. (2009) *Elaboração do Modelo Didático de Género e da Sequência Didática: Uma Perspetiva de Trabalho Com o Género Textual Reportagem Impressa em Sala de Aula*. Unioeste – Campus de Cascavel.

- BRONCKART, J. P. (2005). “ Os gêneros de Texto e os Tipos de Discurso Como Fenómenos das Interações de Desenvolvimento”. In Ménendez, F. (org.). *Análise do Discurso*. Lisboa: CLUNL & Hugin. pp. 39-79.
- BRONCKART, J. P. (2010). “Gêneros de Textos, Tipos de Discursos e Sequências. Por Uma Renovação do Ensino da Produção Escrita”. In *Letras, Santa Maria*, v. 20, n. 40, Jan./Junho.2010. Genebra: Universidade de Genebra.
- CAMPS, A. (coord.) (2003). *Secuencias Didácticas Para Aprender a Escribir*. Barcelona: Ed. Graó.
- CAMPS, A. (2006). *Secuencias Didácticas Dara Aprender Gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona: Ed. Graó
- CARVALHO, J. A. B. (1999) *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: IEP. CEEP. Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. (2001). “ O Ensino da Escrita”. In Sequeira, F. et al. (1999). *Ensinar a escrever: Teoria e Prática. Actas do encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: DME/UM.
- CARVALHO, P. C. (2005). *Fragmentos Epistolares de Um Discurso Amoroso: Elementos Para Uma Análise Semiótica do Estatuto do Género Carta de Amor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- CASSANA, M.F. (2013). “Linguística Textual, Enunciação e Análise de Discurso: Limites e Perspetivas Para Um Mesmo Objeto”. *RevLet- Revista Virtual de Letras*. V.5.Nº 1. Jan./Jul. URL: <http://www.revlet.com.br/atigos173.pdf>. (Último acesso em 08.05.2016).

- CASSANY, D. (2008). *Oficina de Textos: Compreensão Leitora e Expressão Escrita em Todas as Disciplinas e Profissões*. Porto-Alegre: Artmed.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar La Escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2010). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama. (Anáfora, Pontuação). Barcelona: Graó.
- CELIS, G.I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: ARTMED.
- COSTA, C. & COSTA e SOUSA, O. (2010). “O Texto no Ensino Inicial da Leitura e da Escrita”. In COSTA e SOUSA, O. & CARDOSO, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri./Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- COSTA e SOUSA, O. (2010) “Do Trabalho de Texto à Reflexão Linguística”. In COSTA e SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2010) (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri./Centro Interdisciplinar Estudos Educacionais.
- COSTA, VAL, M. G. (1991). *Redação e Textualidade*, São Paulo: Martins Fontes.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). “Sequências Didáticas Para o Oral e a Escrita: Apresentação de Um Procedimento”. In SCHNEUWLY, B. (2001). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. (2010). *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- FERRO & FERRO (2013). “Gênero Textual Entre Jornalismo e Literatura”. In *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós*,

Ano 3, Nº11, Agosto. URL: www.faceq.ed.br/reqs. (Último acesso em 12.01.2015)

FIGUEIREDO, O. (1994). “Escrever: Da Teoria à Prática”. In Fonseca, F.I. (org.) et al. (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, O. (2005). *Didática do Português Língua Materna*. Lisboa: Edições Asa.

FONSECA, F. I. et alii (1994) (org.). *Pedagogia da Escrita Perspetivas*, Porto: Porto Editora.

FRANZON, E. (1998). *La Lettre Entre Réel et Fiction*, sous la direction de Jürgen Siess, Paris, SEDES.

FROSSARD, E. C. M. (2007). *A Teoria do Dialogismo de Bakhtin e a Polifonia de Ducrot: Pontos de Contacto*. S/L: UFES. URL: <http://www.periodicos.ufes.br>. (Último acesso em 15.01.2015).

FUZA, A. F. & MENEGASSI, R. J. (2008). “A Finalidade da Escrita no Livro Didático: Marcas no Género Discursivo”. In *Uniletras*, Ponta Grossa, v.3, nº 2, p. 317-333, Jul./Dez. URL: <http://www.revistas2.uepg.br>. (Último acesso em 22.01.2015).

GEHRKE, N. A. & MARTINS, N. B. (2014). “A Crónica Jornalística e o Pronome Nós em Perspetiva Enunciativa”. In Revista *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*. Vol.8, n. 1 jan./jun. 2014. URL: www.google.co.ao. (Último acesso em 22.01.2015).

GREGÓRIO, R. M. & CECÍLIO, S. R. (2006). *Carta de Reclamação: Uma Análise do Contexto de Produção e das Marcas Linguístico-Enunciativas*. Caxias do Sul: SIGNUM: Est. Ling., Londrina, n. 9/2, p. 69-88, dez. URL: <http://www.uel.br>. (Último acesso em 20.12.2015).

- KERBRAT – ORECCHIONI (1998). «L’interaction Épistolaire ». In *La lettre, Entre Réel et Fiction*. Paris : SEDES.
- KNACK, C. (2013). “Émile Benveniste e a Linguística do Discurso: Repercussões no Campo dos Estudos Textuais no Brasil”. In Revista *Entretextos*. Londrina. V.13, n. 1, p. 308-333, jan./jun. URL: <http://www.uel.br>. (Último acesso em 22.01.2015).
- KOCH, I. G. (1988). *Principais Marcadores de Coesão Textual em Português*. Cad. Est. Ling., Campinas, (15): 73-80, Jul./Dez. URL: <http://revistas.iel.unicamp.br>. (Último acesso em 31.08.2017)
- KOCH, I. G. (1992). *O Texto: Construção de Sentidos*. URL: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29382/18069>. (Último acesso em 23. 2. 2016).
- KOCH, I. G. (2002). *Desvendando Os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez Editora
- KOCH, I. G. (2002). “Linguística Textual: Uma Entrevista com Ingedore Villaça Koch”. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol.1, n. Agosto de 2003. ISSN 1678-8931. URL: www.revel.inf.br. (Último acesso em 08.01.2014).
- KÖCHE, V. S & MARINELLO, A. F. (2013). “O Gênero Textual Crônica: Uma Sequência Didática Voltada ao Ensino da Leitura e Escrita”. In *e-escrita*. Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, V.4, N°3, Maio-Agosto. URL: <http://revista.uniabeu.edu.br>. (Último acesso em 08.01.2016).
- KOELLING, S. B. (2003). “Os Dêiticos e a Enunciação”. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem- ReVEL*. V.1.N°1.Agosto. URL: <http://www.revel.inf.br>. (Último acesso em 11.01.2016).

- LEITE, L. P. V. (2008). *O gênero Carta: Estratégias Enunciativas no Discurso de Cinco Séculos*. Rio de Janeiro: UFRJ. URL: <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/147>. (Último acesso em 14. 01.2016).
- MAINGUENEAU, D. (2001). “A Cena Enunciativa”. In *Análise de Textos e Comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). *O Papel da Linguística no Ensino de Línguas*. Universidade Federal de Pernambuco. URL: [http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi 2000.pdf](http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi%202000.pdf). (Último acesso em 28.01.2014).
- MARCUSCHI, L. A. (2002). “Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade.” In DINÍSIO; A.P. MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs) (2002). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. Gêneros Textuais – Reflexão e Produção*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MARINHO, H. (1977). “Do Enunciado à Enunciação”. In DELL’ISOLA, R. L. P. & MENDES, E. A. M. (1997). *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- MARINHO, J. H. Ch. (1997). “A Produção de Textos Escritos”. In DELL’ISOLA, R. L. P. & MENDES, E. A. M. (1997). *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- MIRANDA, F. (2004). “Cartas de Reclamação e Respostas Institucionais na Imprensa: Acerca do Gênero e os Mecanismos de Responsabilização Enunciativa”, in *Caleidoscópio*, São Leopoldo, Universidade Vale do Rio Sinos, v. 2, n. 2,

jul.-dez., 2004. URL: <http://revistas.unisinos.br>. (Último acesso em 27.07.2017).

MIRANDA, F. (2008). *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

MIRANDA, F. (2010). *Texto e Géneros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

MUHANA, A. F. (2000). “O Género Epistolar: “Diálogo per Absentiam””. In *Discurso*. Campinas: IEL – Unicamp. URL: www.revistas.usp.br. (Último acesso em 10.02.2015).

NASCIMENTO, E. P. (2009). *Uso dos Géneros Textuais no Ensino Fundamental: Ainda Um Desafio Para os Professores*. Caxias do Sul: V SIGET. URL: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws>. (Último acesso em 12.02.2015).

PEDRO, E. R. (2005). “Interação Verbal”. In FARIA, I. H. et al. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2ªed. Lisboa: Editorial Caminho.

PEREIRA, A. S. J. (2015). *O Contributo da Revisão de Textos Para o Desenvolvimento da Escrita*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Setúbal.

PEREIRA, M. L. A. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, M. L. A. (2001). “A formação de Professores para o Ensino da Escrita”. In Inês Sim-Sim (org.). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Professores, nº 2, pp. 35-49. Porto: Porto Editora.

- PEREIRA, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos: Ensaio Sobre a Escrita na Escola*. 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- PEREIRA, L.A. & BARBEIRO, L. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PONTES, J. P. (1994). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- REIS, C. & ADRAGÃO, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, M. F. (1997). “Cenários do Ensino da Língua Portuguesa no 3º Grau”. In DELL’ISOLA, R. L. P. & MENDES, E. A. M. (1997). *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- SANTANA, M. H. (1995). “Crónica”. In *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Vol. I. Lisboa/S. Paulo: Verbo.
- SANT’ANA, R. M. T. & SOUZA, M. S. (1997). “O Ensino de Língua Portuguesa Para o 3º Grau: Relato da Experiência “Oficina de Produção de Textos”. In DELL’ISOLA, R. L. P. & MENDES, E. A. M. (1997). *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- SANTANA, S. M. (2012). “O Género Crónica e Interdisciplinaridade: Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo”. Revista *INTERDISCIPLINAR*, Ano III, Vol. 16, jul-dez, pp. 90-102. URL: seer.ufs.br. (Último acesso em 12. 02. 2015).
- SANTOS, A. (1994). “A Escrita no Ensino Secundário”. In Fonseca, F., I. (1994) (org.) *et al. Pedagogia da Escrita Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- SANTOS, O. (1994). “Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem da Escrita na Aula de Língua Materna”. In Fonseca, F., I. (1994) (org.) et al. *Pedagogia da Escrita Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, R. M.A.S (2010). *Os géneros de Texto Como Ferramenta Didática Para o Ensino da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Católica de Pernambuco.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J (1997). “Os Gêneros Escolares. Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino”. In *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N°11. S/L
- SILVA, J.Q.G. (2002). *Um Estudo Sobre o Género Textual Carta Pessoal: Das Práticas Comunicativas aos Índicios de Interatividade na Escrita dos Textos*. Dissertação de Doutoramento. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVA, E. (2008). “A escrita de Textos: Uma Breve Incursão da Teoria à Prática”. In SOUSA e COSTA, O. & CARDOSO, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação.
- SILVA, M. E. (2010). “A Sequência Didática Como Estratégia Para o Desenvolvimento Integrado de Competências”. In COSTA e SOUSA, O. & CARDOSO, A. (Eds.). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- SILVA, R.O & ALMEIDA M. F. (2013). “Análise da Interação Verbal na Teoria Bakhtiniana”. In *Macabéa – Revista Eletrónica do Netlli*, V.2., N.1., JUN. 2013, p. 117-127. URL: <http://periodicos.urca.br>. (Último acesso em 13.02.2015).
- SIM-SIM, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão dos Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- SOUSA e COSTA, O. & CARDOSO, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- TEIXEIRA, C. R. (2011). “O Ensino do Género Textual Carta nas Aulas de Língua Materna”. In *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL. URL: <http://www.filologia.org.br>. (Último acesso em 13.02.2015).
- VIEIRA- SILVA, C. (2015). “Didatização, Transposição e Modelização Didática: Processos de (Re) organização e Ressignificação de Saberes Docentes. In LEURQUIN, E. et al. (20159). *Formação Docente, Textos, Teorias e Práticas*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras.
- VILAS-BOAS, A. J. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever: Por Uma Prática Diferente*. Porto: Edições Asa.
- VILELA, G. (1994). “Metamorfoses no Ensino da Escrita”. In Fonseca, F.I. (1994) (Org.) et al. *Pedagogia da Escrita Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- WATTHIER, L. & COSTA-HÜBES, T. C. (2009). *Cartas Familiares e Pessoais: Da Teoria Sobre Géneros do Discurso a Uma Prática de Análise Discursiva*. Caxias do Sul: V SIGET. URL: <http://cienciaparaeducacao.org>. (Último acesso em 13.02.2015).

PROGRAMAS ESCOLARES (PORTUGAL E ANGOLA)

COELHO *et al.* (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica e Secundária.

INIDE (2013). *Programa de Língua Portuguesa, 7ª, 8ª, 9ª Classes, I Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Editora Moderna.

INIDE (2013). *Programa de Língua Portuguesa, 10ª, 11ª, 12ª Classes, II Ciclo do Ensino Secundário (Todas as áreas)*. Luanda: Editora Moderna.

MANUAIS ESCOLARES

GARRIDO, A. *et al.* (2006). *Antologia – Português – Ensino Secundário*, Lisboa: Lisboa Editora.

FONTES DE TEXTOS ANALISADOS

AGUALUSA, J. E. (2000). “A Barbie do Cuíto”. In *Pública*, Suplemento do *Jornal Público*.

_____ (1993). *Bíblia Sagrada*. 1ª ed. PAULUS.

FERNANDO, E. (2015). “Dilúvios”. In *Jornal Nova Gazeta*.

ANEXOS

ANEXO 1: Materiais utilizados nas Sequências Didáticas 1e 2, na avaliação da atividade, comentário dos estagiários e do Coordenador de Língua Portuguesa da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário que acolheu o projeto

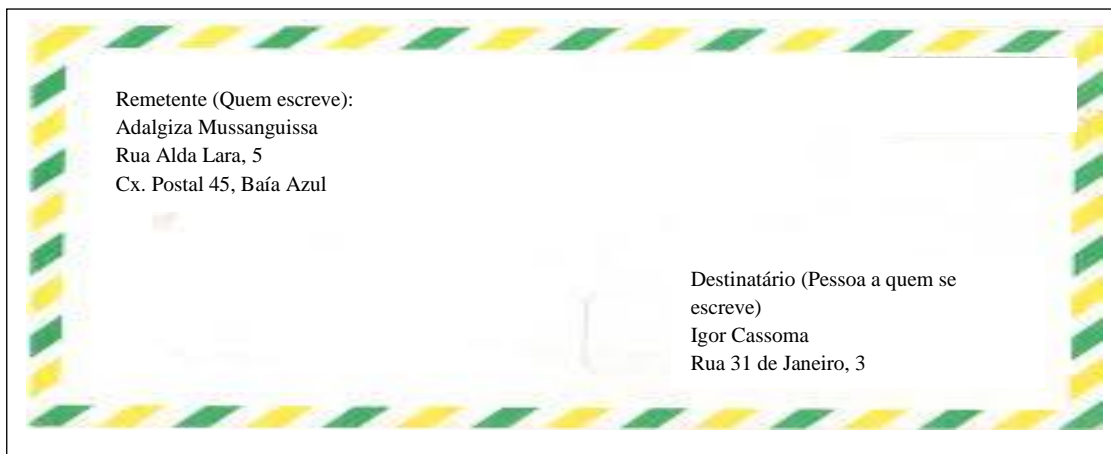
Escola do I Ciclo do Ensino Secundário -----
Conteúdo sobre o género textual carta
Língua Portuguesa
9ª Classe



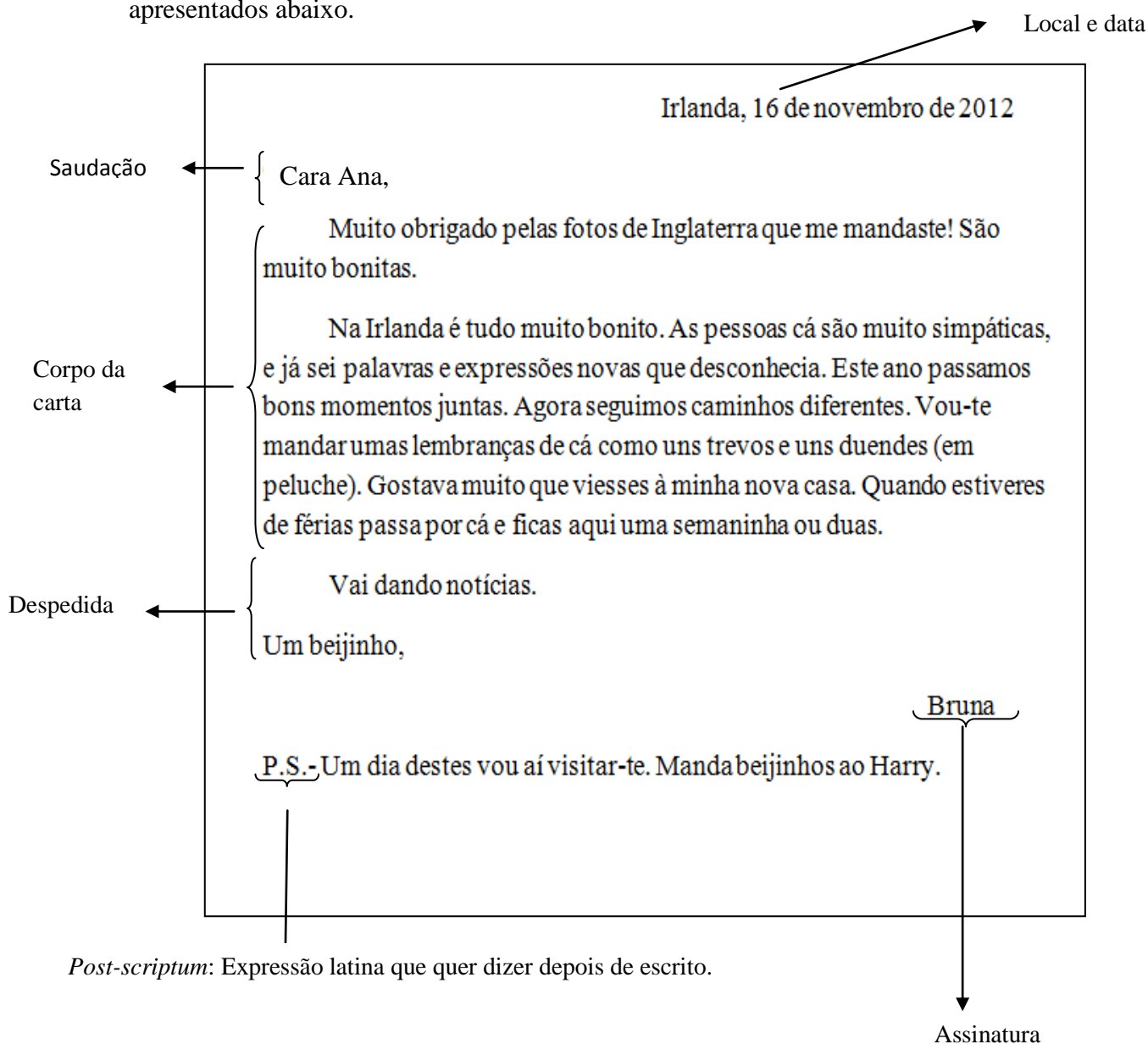
A carta é um meio de comunicação utilizado para estabelecer comunicação entre duas ou mais pessoas. Uma dessas pessoas é o **remetente** (Aquele que escreve e envia a carta) e outra é o **destinatário** (Pessoa a quem se envia a carta). Quem escreve deve ter algo a dizer a outra pessoa (Assunto). Ao dizê-lo, exprimem-se sentimentos, emoções, pontos de vista, assim como também se pode apresentar ideias relacionadas com uma dada situação, tema ou acontecimento, o que especifica este género de texto.

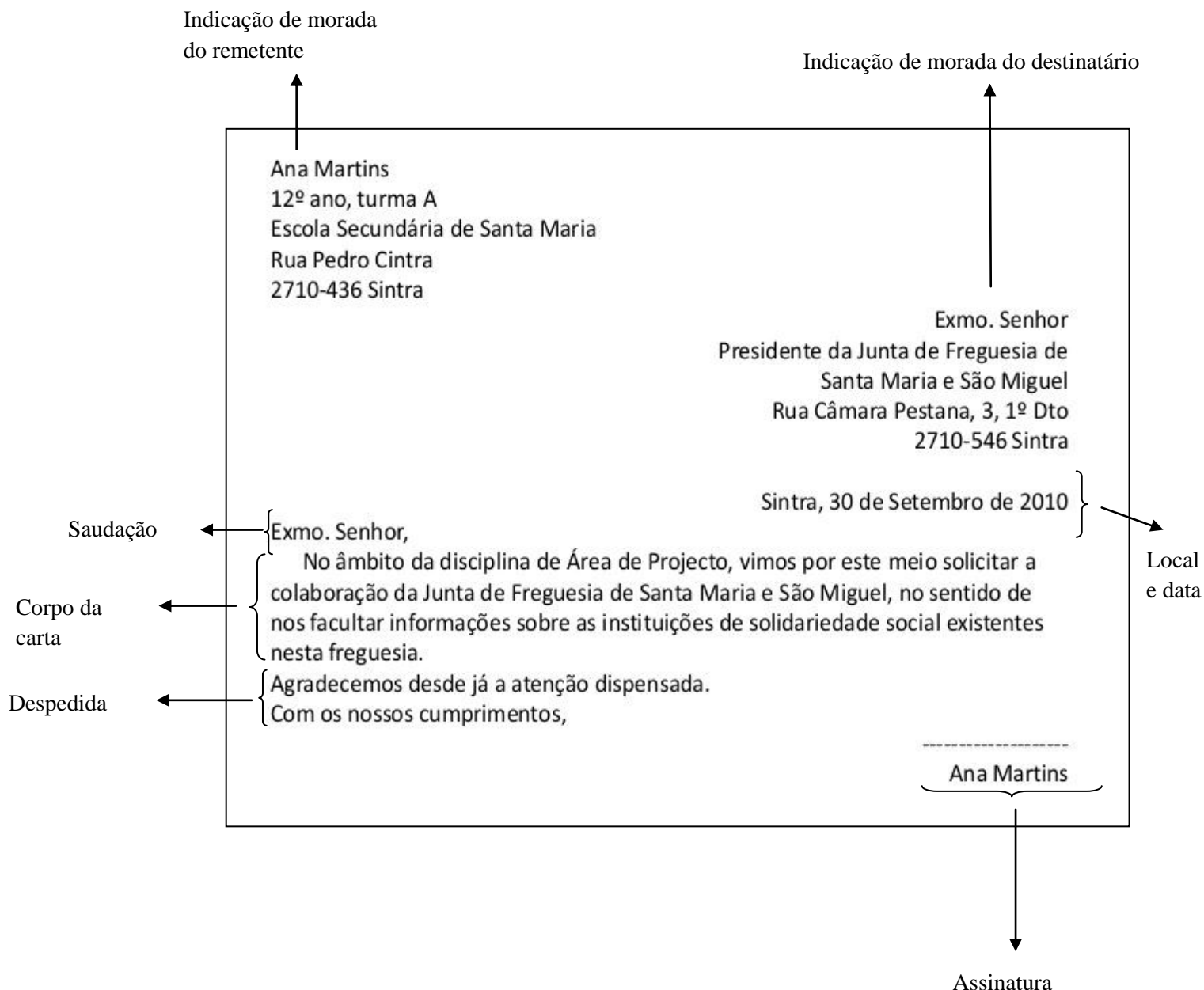
A carta pode ser escrita a um amigo, a um familiar, ao/a namorado/a, ao/a marido/mulher (Carta informal), a uma instituição, a um superior hierárquico, a um governante (Carta formal). Por esse motivo, pode dizer-se que existem dois tipos de carta: formal e informal.

Para que a carta possa chegar, sem qualquer problema, ao seu destinatário, é necessário escrever a morada de forma adequada:



Esse cuidado que se deve ter ao escrever-se a morada, deve também transparecer na carta. Para que isso aconteça, é necessário ter em conta as seguintes partes: local e data, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura, como se pode ver nos exemplos apresentados abaixo.





Como se pode verificar, nas cartas apresentadas acima, quem escreve tem sempre uma intenção que o leva a fazê-lo, por exemplo: apresentar cumprimentos, fazer um pedido, informar, elogiar, entre outras. A estas intenções dá-se o nome de intenções comunicativas e devem ser tornadas realidade, sendo adequadas à situação de comunicação e à pessoa a quem se escreve, consoante a sua posição social, assim como a relação entre si e a pessoa que lhe envia a carta.



Exercício

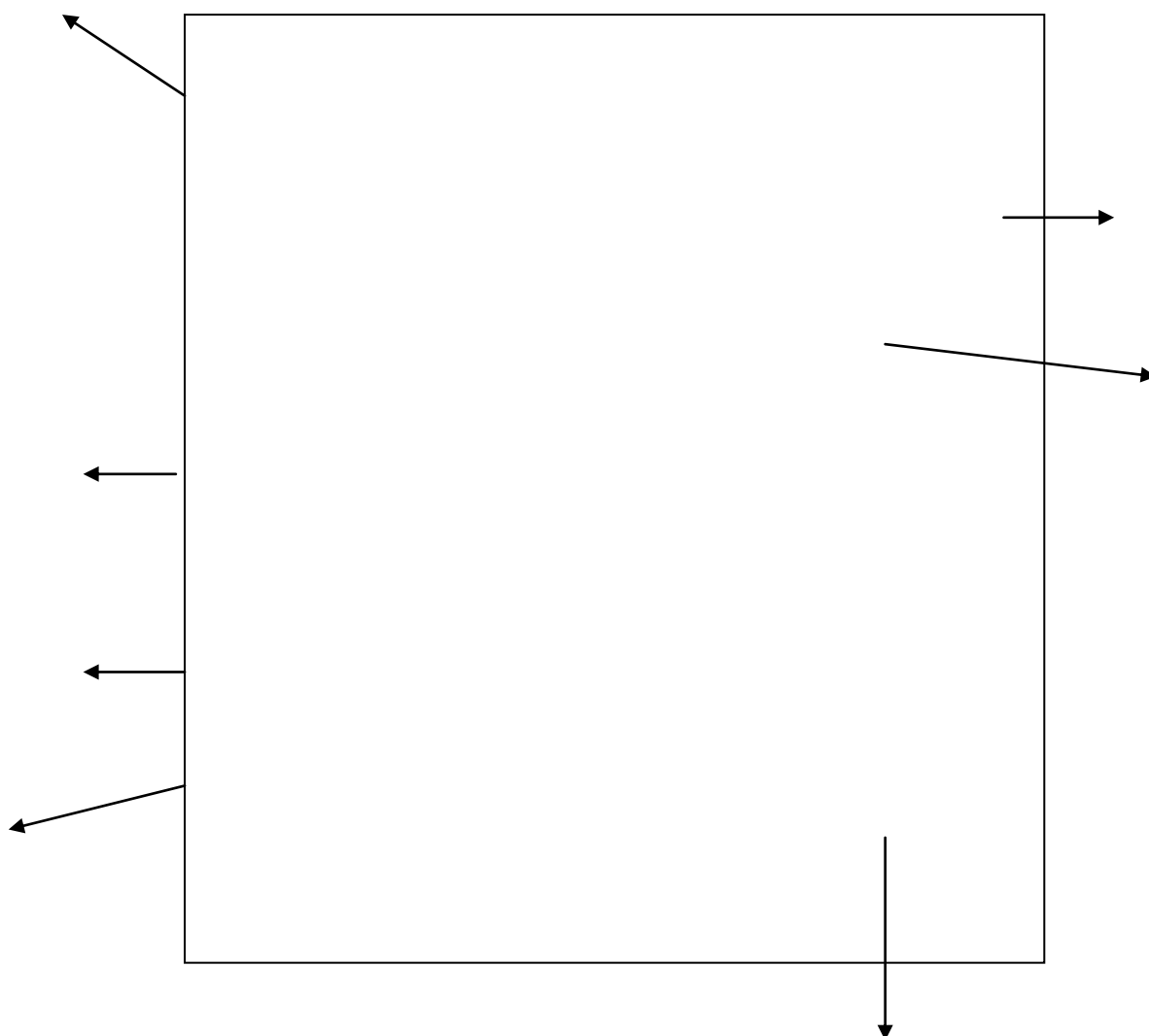
1. Como acabaste de ver, a carta é o meio de comunicação utilizado para estabelecer comunicação entre duas ou mais pessoas.

a) Indica os elementos que tornam possível a comunicação por meio de uma carta.

b) O que é necessário fazer para que uma carta chegue sem problemas? Demonstra-o, utilizando o exemplar apresentado abaixo.



2. Apresenta as diferentes partes que podem constituir uma carta formal.



3. Existe alguma diferença entre a carta formal e a informal? Justifica a tua resposta.

Bom trabalho!

Escola do I Ciclo do Ensino Secundário -----
 Ficha de avaliação da Sequência Didática sobre o género textual carta
 Grupo de estágio 2

Preencha o quadro que se segue, dando o teu ponto de vista sobre a sequência didática desenvolvida nas três turmas da nona classe.

Nº		Excelente	Muito bom	Bom	Suficiente
1	Participação dos alunos				
2	Apreensão dos conteúdos				
3	Aquisição de habilidades na redação de uma carta				
4	Procedimento utilizado para o desenvolvimento da competência de escrita				

COMENTÁRIO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE AS AULAS CUJO CONTEÚDO TRABALHADO FOI A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA

Depois de um longo processo de preparação do tema *Produção de uma carta*, com os alunos da 9ª Classe, turma, A, B e C regular, de acordo com as orientações metodológicas tidas em conta para o efeito, assim como a bibliografia consultada, tivemos uma experiência significativa, pois atualmente, por causa das questões tecnológicas, quase que já não se escrevem cartas familiares, nem para amigos, efetuam-se apenas telefonemas ou mensagens. Assim, os professores nem sempre administram estas aulas com profundidade, baseados no pouco uso deste meio de comunicação.

Na primeira aula, tanto os alunos como nós, professores estagiários, ficamos preocupados, pensando como seria a reação perante gente estranha, tendo em conta que as aulas foram dadas numa escola nova onde realizamos o nosso estágio. Felizmente, após a apresentação da situação e a orientação dos passos ou elementos necessários para produzir uma carta, despertou-se nos alunos um grande desejo de aprender.

Constatamos que a maior deficiência estava na falta de competência de escrita ortográfica e semântica, principalmente quando se trata de letras maiúsculas ou minúsculas, no princípio da frase ou depois de um ponto. Porém, tudo depende da insistência dos professores.

As turmas com que trabalhamos foram eficientes. Foram seis aulas administradas, no total de duas teóricas, três práticas e uma em que foi efetuada a produção final, para a redação de uma carta, procurando sempre o aperfeiçoamento no domínio de todas as competências relacionadas com a escrita; da ortografia à semântica, o que proporcionou ao aluno a produção de textos do tipo que se pretendia: produção da carta, isto é, género textual carta.

Os alunos foram progredindo como se pode ver nos seguintes comentários: os erros da primeira produção foram superados na segunda e os da segunda, na terceira, os da terceira, na quarta, até se chegar à produção final. Notou-se eficiência na linguagem, na estética e na diferenciação dos tipos de carta.

No final de tudo, recomendamos aos alunos que lessem mais conteúdos sobre o gênero de texto trabalhado, produzissem mais cartas e procurassem distinguir os subgêneros do gênero carta. Foi uma experiência produtiva, que nos ajudou a atualizar os conhecimentos que pareciam esquecidos (A escrita de cartas). Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer um novo procedimento didático que permite levar os alunos a aprender a escrever, a sequência didática, uma grande novidade no nosso sistema de ensino. Fazemos o propósito de continuarmos a investigar, para podermos transmitir conhecimentos com mais profundidade e segurança. Agradecemos a confiança que a professora, orientadora da prática pedagógica e divulgadora da sequência didática, depositou em nós.

O grupo de estágio 2

Ano letivo 2015, 3º trimestre

AVALIAÇÃO DO COORDENADOR DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATÓRIO DAS AULAS PRÁTICAS (SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DA ESCRITA – GÊNERO TEXTUAL CARTA.)

Desde os tempos remotos, o homem comunicou-se de inúmeras formas, tal como reza a história. Uma das formas mais usadas e que continua em alguns pontos do nosso planeta é a carta.

Sabemos que, a carta é um texto cuja organização e linguagem são condicionadas pela intenção de quem comunica – o Remetente – com alguém que se encontra ausente – destinatário – para dar notícias ou cumprimentos, fazer pedido, reclamar ou apresentar-se.

De facto, neste mundo tudo tem vantagens. Vejamos o seguinte: No mundo académico e não só, quase que não se usam cadernos e outros materiais para a escrita ou mesmo ortografia, porque está tudo facilitado pelo uso de computadores, de telemóveis, entre outros instrumentos. Logo, perdemos a capacidade de escrever cartas, de pensar e de calcular, por exemplo.

Os professores de Língua Portuguesa, do Ensino Geral, deviam rever os programas para a inserção de textos utilitários e que estes sejam trabalhados em sala de aula, uma vez que muitos alunos perderam o hábito de escrever cartas e, com o desaparecimento deste hábito, perderam também o costume de pensar e de expressar sentimentos.

Contudo, as aulas de prática pedagógica/estágio, em que foi trabalhado o conteúdo produção do género textual carta, com a implementação da sequência didática para o desenvolvimento da competência de escrita, vieram em boa hora a esta instituição escolar para aguçar e despertar a consciência dos alunos sobre a escrita em geral, no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, por parte dos alunos, em relação à estrutura e aos procedimentos para a redação de um texto que se insira neste género.

Somos de opinião que o desenvolvimento da competência de escrita, que aparece no programa em todas as classes, seja um conteúdo a ser planejado anualmente em todas as instituições de ensino, como um trabalho a ser realizado mediante a produção do gênero textual carta, texto utilitário que pode despertar nos alunos o gosto de escrever.

Ano letivo 2015, 3º trimestre

Anexo 2: alguns materiais utilizados na primeira sequência 2, com alunos do 1º Ano de Economia e Gestão

Instituto Superior Politécnico ----- de Benguela 1º Ano - Economia e Gestão Género Textual Carta Língua Portuguesa Produção inicial

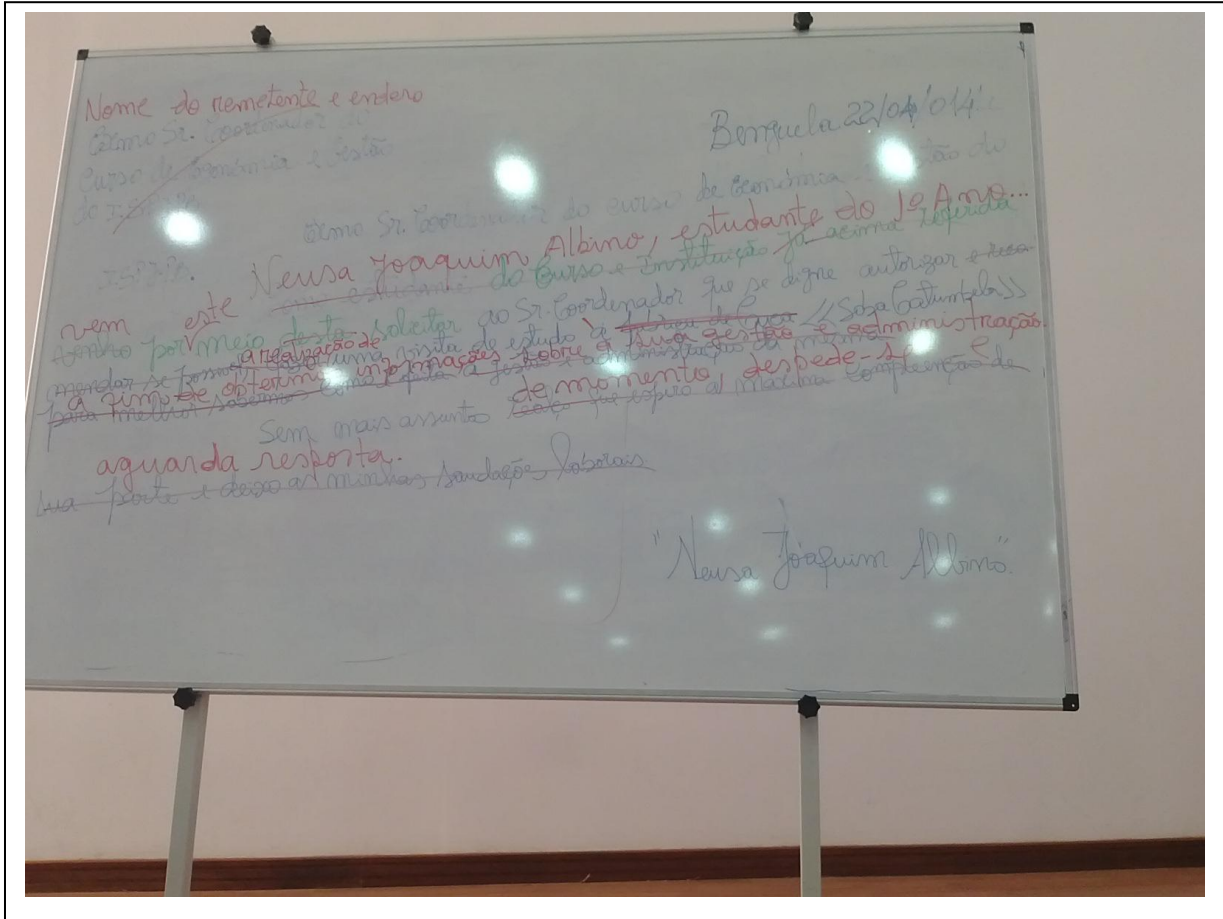


Como estudante de Economia e Gestão, imagina que a tua turma pretende obter informações sobre o funcionamento e a gestão de uma empresa. Estas informações tornar-se-ão possíveis mediante a deslocação a uma empresa. Escreve uma carta ao Coordenador do teu curso, solicitando autorização para uma visita de estudo à Soba Catumbela, empresa que poderá fornecer informações úteis à tua turma. Ao redigires a carta, deverás ter em conta os seguintes tópicos:

- Destinatário: Coordenador do curso de Economia e Gestão
- Intenção comunicativa (Assunto): Pedido de autorização para uma visita de estudo à Soba Catumbela, fábrica de coca-cola.
- Motivo: Adquirir conhecimentos sobre os mecanismos de funcionamento e gestão de uma empresa.
- Morada do destinatário: A morada do destinatário fica como teu trabalho de pesquisa.

Bom trabalho!

Imagens de quadros utilizados no trabalho conjunto de aperfeiçoamento de texto



ANEXO 3: Materiais utilizados na Sequência Didática 3

1. Jornais e revistas observados e folheados na parte inicial da apresentação da situação



ENCONTRE
EMPREGOS/QUE
em classificações de RG
Página 23

Proibida a venda! Este jornal é GRÁTIS

Nova Gazeta

Quarta-feira | Ano 2 | Nº 202 | Quinta-feira, 10 de Março 2011 | 10000

ENGENHARIA SEM PROFESSORES

Alice Ceito reconhece que faltam professores na Faculdade de Engenharia, mas promete dar aulas de recuperação. Em entrevista ao NIG, a decana admite que a crise tem feito muita falta aos alunos. **Págs. 16 e 17**



Sociedade

Lixo como vizinho



Há hospitais em Luanda que têm o lixo como vizinho. No hospital geral, até há sacos de lixo e lixeiras na rua. Os responsáveis culpam as empresas de recolha. **Pág. 6**

Desporto

Vem aí o sindicato

Atletas e dirigentes desportivos preparam a criação de um sindicato. A ideia é defender quem faz do desporto uma profissão. Os estatutos já estão prontos. **Págs. 26 e 27**



DEPOIS DA TRAGÉDIA...



Foto: NIG

... A ESPERANÇA

Uma intensa campanha ergueu-se para ajudar as vítimas do Lobito. Os sobreviventes estão alojados em tendas, mas já receberam a promessa do governador de Benguela, ISAAC DOS ANJOS, de terem terrenos e material de construção em menos de quatro meses. Os especialistas alertam que a tragédia poderia ser evitada se não houvesse construção em zonas de risco. **Págs. 2 e 3**



Sociedade - Política - Economia - Caderno do Estudante - Internacional - Desporto - Cultura - Opinião

100.000

BOAS NOTÍCIAS PARA ANGOLA: CHEGAMOS A TODAS AS PROVÍNCIAS.

Nova Gazeta

100 MIL. SEM CUSTO.



2. Ficha com conteúdos sobre a crónica

Instituto Superior Politécnico ----- de Benguela
1º Ano - Economia e Gestão
Género Textual Crónica
Língua Portuguesa
Conteúdos

Crónica

A palavra crónica tem, na sua origem, o termo grego *chronos* que significa tempo. Inicialmente, ele começou por designar a narrativa de factos históricos, segundo uma ordem cronológica, normalmente limitada a um reinado ou a um determinado acontecimento.

A partir do século XIX, passa a ser “um termo vago que tanto serve para classificar pequenos contos de entrecho mal definido ou comentários ligeiros de episódios reais ou imaginários, como trecho de apreciação ou crítica de costumes” (Dicionário de Literatura, coordenado por Jacinto do Prado Coelho). Neste caso, exprime, por parte do cronista, uma visão subjetiva e crítica de acontecimentos quotidianos. Por esse motivo, o discurso desse género de texto é, normalmente, desenvolvido na primeira pessoa.

A crónica é, por norma, **breve** e surge numa **página fixa** do jornal, de uma revista (ou num determinado espaço da rádio). Constitui, assim, uma rubrica a que os leitores ou ouvintes se habituem. É um **texto assinado** por um jornalista ou escritor (cronista) colaborador do jornal.

Parte de **um assunto do quotidiano**, um acontecimento banal, uma moda, um hábito, uma situação presenciada ou vivida pelo cronista que sobre isso reflete, interpelando, questionando, brincando, apendo para o olhar dos outros.

Apresenta um tom ligeiro ou polémico, irónico ou humorístico, lírico, narrativo ou reflexivo. Caracteriza-se pela subjetividade e abre um olhar livre e pessoal sobre a realidade.

Recorre muitas vezes a uma análise política e sociológica, através da utilização de uma linguagem semeada de duplos sentidos, implícitos, conotações, ironias, jogos de palavras variado e outros recursos expressivos que aproximam este género do **texto literário**, aspeto que o coloca em posição de género híbrido, **oscilando** entre **a literatura e o jornalismo**.

Considerado por alguns como “o soneto dos jornalistas que vive do brilho resplandecente da última frase”, a crónica apresenta muitas vezes uma conclusão decorrente da interpretação que o cronista fez do real ou do simples ângulo pelo qual olhou o quotidiano. Diz coisas sérias de uma forma bastante ligeira, chegando, assim, a qualquer tipo de público, sendo, por isso, um tipo de texto muito interessante e apreciado.

3. Crónica “A Barbie do Cuíto”, lida na atividade de pré-escrita

A Barbie do Cuíto

Uma tarde apareceu no centro um médico português (...) a distribuir brinquedos. Viu a menina e estendeu-lhe uma boneca. A menina segurou a boneca com cuidado. Achava-a estranha, muito magra, demasiado pálida, com uma cabeleira escorrida e loura, a lembrar uma espiga de milho bem madura. Algo nela lhe parecia ainda mais estranho: tinha duas pernas.

1 Não fui testemunha da história que se segue, alguém me contou. Mariana, vou chamar-lhe assim, uma menina dos seus sete anos de idade, vive num centro de recuperação de mutilados na cidade do Cuíto, no interior de Angola. Perdeu uma perna ao pisar uma mina, o que ali, naquele abismo remoto, é uma história banal. Uma tarde apareceu no centro um médico português, ao serviço de uma organização não governamental europeia, a distribuir brinquedos. Viu a menina e estendeu-lhe uma boneca. A menina segurou a boneca com cuidado. Achava-a estranha, muito magra, demasiado pálida, com uma cabeleira escorrida e loura, a lembrar uma espiga de milho bem madura. Algo nela lhe parecia ainda mais estranho: tinha duas pernas. Quando o médico regressou ao centro, poucas semanas depois, voltou a reparar em Mariana. A menina parecia feliz com a sua filha loura. Transportava-a às costas, num pano, à maneira tradicional. Falava com ela. Dava-lhe banho. Reparando melhor na boneca, porém, o médico descobriu que lhe faltava a perna esquerda. «O que aconteceu, Mariana, a tua boneca

perdeu uma perna?» A menina olhou-o, assustada: «Arranquei», disse, «agora, sim, é gente.»

Lembrei-me de Mariana ao ler o noticiário sobre a intervenção norte-americana na Colômbia. Explico-me melhor: primeiro lembrei-me de uma entrevista de Hélio Luz, antigo chefe da polícia do Rio de Janeiro, defendendo que se aos Estados Unidos é reconhecido o direito de intervir em países do terceiro mundo para combater a produção de cocaína, então aqueles mesmos países deveriam poder entrar em território norte-americano para encerrar as fábricas de armamento. Este argumento parece-me irrespondível se o que estiver em causa for o fabrico de minas antipessoais.

A produção de minas é, na minha opinião, um dos maiores escândalos, se não o maior, do nosso tempo. Vale a pena deixar aqui alguns números: cento e dez milhões de minas causam todos os anos 26 mil novas vítimas. Existem 350 tipos de minas que custam entre duzentos escudos e trinta contos; para retirar cada um destes explosivos, porém, gasta-se em média dez vezes o seu custo. Finalmente, dos cerca de cinco milhões de minas que se produzem em cada ano, a maioria é fabricada nos Estados Unidos da América e nos territórios da antiga União Soviética.

Ao contrário do que muita gente julga, o objectivo da mina não é matar: este engenho pavoroso foi pensado para mutilar. Um mutilado exige cuidados, custa dinheiro e ainda por cima afecta negativamente a moral do inimigo – mais, bastante mais, do que um companheiro morto. A perversão

foi ao ponto de se inventarem minas coloridas, chamadas borboletas, destinadas a atrair a atenção de crianças. Uma única vez experimentei a sensação de caminhar num campo de minas. Não gostaria de repetir a experiência. Foi há alguns anos. Viajava num jipe com militares. No meio da viagem, num lugar que parecia muito longe de qualquer guerra, longe da maldade humana, o motorista decidiu parar o carro para que todos pudessemos sair e desentorpecer as pernas. Afastei-me alguns metros, tentando alcançar um pouco de intimidade para aliviar a bexiga, quando ouvi de repente gritar o meu nome. Um dos soldados, junto ao jipe, agitava os braços, e repreendia-me, dizendo que era perigoso sair da berma da estrada porque em toda aquela região havia muitas minas. Não sei se havia ou não. O que sei é que essa possibilidade alterou por completo a forma como até àqule instante eu percebia a paisagem. Um segundo antes, eu via abrir-se diante de mim um amplo horizonte verde e vivo; um perfume a terra molhada vibrava no ar; pássaros, cujo nome nunca saberei, cantavam num bosque pró-

ximo. Um segundo depois, eu apenas vi o que não era possível ver: os pequenos animais de carapaça rijá, escondidos debaixo da lama, à espera que eu lhes pusesse o pé em cima para assim cumprirem a sua triste missão – explodir. Levei a eternidade para percorrer os trinta metros que me separavam do jipe. Milhões de camponeses vivem com esse terror a cada passo que dão.

Segundo a ONU, seriam necessários mais de mil anos para, com a actual tecnologia, conseguir retirar todas as minas plantadas no mundo. Esta operação custaria 33 mil milhões de dólares. Volto a lembrar que a maior parte destes engenhos não são fabricados num qualquer país pária por uma organização criminosa de loucos extremistas – são fabricados em países democráticos, com destaque para os Estados Unidos da América. O desafio lançado por Hélio Luz deveria ser levado a sério por todos nós, as vítimas, as vítimas potenciais. A menos que Mariana tenha razão.

4. Ficha de trabalho 1

Instituto Superior Politécnico ----- de Benguela

1º Ano - Economia e Gestão

Língua Portuguesa

Género Textual Crónica

Ficha de Trabalho 1



1. Relê a crónica “A Barbie do Cuíto”, com atenção. Para uma melhor compreensão, segue os tópicos abaixo indicados:

- Destaca, neste texto, partes em que o autor parece estar a conversar com o leitor.
- Apresenta expressões através das quais é apresentado o humor, nesse texto.
- Do mesmo modo, identifica palavras ou expressões que ponham em evidência a ironia.

2. Faz o levantamento dos argumentos apresentados pelo autor, ao desenvolver, de forma crítica, o assunto relativo às minas e suas consequências.

Bom Trabalho!

5. Ficha de trabalho 2

Instituto Superior Politécnico ----- de Benguela Ficha de Trabalho 2 – Produção inicial 1º Ano - Economia e Gestão Género Textual Crónica Língua Portuguesa



Baseando-te nos elementos extraídos da crónica “A Barbie do Cuíto”, durante a leitura orientada efetuada, redige a tua crónica tendo em conta os seguintes aspetos:

- ✓ Escolha do título: a situação desagradável que viveu o Lobito, no passado mês de Março, ou o caso Kalupeteka.
- ✓ Apresentação de um título apelativo que possa despertar o interesse dos teus leitores pela crónica.
- ✓ Pôr à disposição do público bons argumentos e dar a conhecer pontos de vista pessoais sobre o assunto que te propuseres tratar.
- ✓ Não esquecer-se de tratar do assunto em tom humorístico e com alguma ironia e de tentar escrever como se estivesse a ter uma conversa com os teus leitores.

Crónica mencionada no capítulo 3 e selecionada para a Sequência Didática 2 da proposta

Boleto N.º 23 de Março 2012 | Nova Gazeta

Editorial

Enérito Mulaza
Diretor Geral

Lições de uma catástrofe

A capacidade de digerir uma tragédia depende sempre da possibilidade que houve de evitá-la. É indolentemente que a catástrofe acontece por obra da natureza. Como foi a chuva que dizimou dezenas no Lobito na semana passada. Não interessa que a desgraça ocorra por ação humana. Como foi a queda do avião da Egypétair em 1999, que matou 217 pessoas por suicídio do piloto.

No final de contas, o que sobra para o julgamento público é o peso da negligência. Ou da inação. Ou da incompetência.

No caso do piloto suicida, a transportadora egípcia fora 'analisada' pelos familiares das vítimas, por ter facilitado nas regras de segurança. A companhia não fora capaz de perceber que o piloto vivia deprimido, por pessoas que sofria no trabalho.

Em relação a Lobito é disso também que se trata. Ninguém pode afirmar de forma fria que a fatalidade fosse completamente inesperada. A referência a zonas de risco fala por si. Não é por acaso que o "epicentro da calamidade", como escreve o correspondente da Nova Gazeta, tenha sido em áreas impróprias para a construção ou com construções precárias. Esse é o detalhe que faz toda a diferença e que assina necessariamente responsabilidades. Culpas que, ainda que partilhadas, recaem sobre as autoridades de forma agravada. Basta lembrar que a tragédia do Lobito é o 'iceberg', cuja ponta se faz mostrar todos os dias. Afinal há muito que morrem pessoas de forma quase ridícula por causa das chuvas. Em Luanda, onde os casos são mais relatados, qualquer chuva miúda passou a ser motivo de 'alerta laranja'. O risco de se perder a vida, sempre que o céu abre as torneiras, está invariavelmente à espreita. E não é apenas quem vive em zona de risco que fica com o coração na mão. Qualquer um está sujeito a tropeçar numa tampa de esgoto e ser engolido buraco dentro. Basta andar a pé. Qualquer um pode esbarrar em cabos de electricidade emergidos sobre o solo. Sobretudo nas zonas suburbanas. São situações como essas que ajudam a perceber a desgraça do Lobito.

O Governo sabe, portanto, o que fazer para prevenir noites de triste memória, como foi a do fatal 11 de Março. As zonas de risco têm de ser desalojadas de forma acelerada, com agenda própria. Não têm de aguardar pela sorte de cabarem na linha de uma futura auto-estrada ou de um caminho-de-ferro. É disso que dependem as vidas dos milhões que ainda se encontram em zonas perigosas.

Qualquer sugestão em contrário é um atentado aos limites do tolerável. Lembrar a reinosia das populações por construírem em zonas de risco, por exemplo, não é só impolítico, é aceitar a fragilidade do Estado e assumir incapacidade governativa. Afinal, quem tem responsabilidades de impedir que a reinosia da população se transforme em zonas de risco são as autoridades.

É certo que há descontos que têm de ser feitos. Muitas dessas construções foram erguidas no período de guerra, período em que era impossível ordenar a construção de habitats seguros. Só que as construções anárquicas continuam meia década depois da guerra, aos olhos das autoridades. É isso o que é inaceitável. É aí onde residem as responsabilidades do Governo, quando há tragédia. Porque verdade seja dita: se houve espaços, ainda que provisórios, para acolher os sobreviventes da catástrofe é porque havia alguma maneira de se evitar a tragédia que enlutou o país. Se o governo provincial pode oferecer terrenos e material de construção aos sinistrados dentro de quatro meses, é porque houve sempre solução à vista. Já está dito. A chuva por si só, a que caiu na noite de quinta-feira, talvez não fosse suficiente para matar tanto. Pelo menos numa situação normal.



Opinião

Emídio Fernando
Editor Executivo

Dilúvios

A tragédia e o número de mortos continuam a pesar nas nossas consciências. É certo que a desgraça serviu também para trazer ao de cima o que uma comunidade tem de melhor: o sentido coletivo de solidariedade. Vimos, quase de imediato, uma onda solidária que atravessou o país e irá permitir, se tudo correr bem, minimizar os estragos de quem sobreviveu ao dilúvio.

Seria bom também que essa solidariedade não terminasse nos apoios ao Lobito. Fosse contínua, 365 dias por ano, não só na ajuda a quem sofreu com as chuvas, mas que pudesse apoiar muitos milhares de angolanos que vivem no limiar da pobreza.

A tragédia do Lobito traz ainda outras reflexões. A primeira - quase obrigatória - é saber como é possível que haja tanta gente a viver em condições sub-humanas, nada condizentes com a propaganda oficial do "desenvolvimento do país" que se vive até à náusea. Dessa reflexão passa inevitavelmente pelos governos - provincial e central - tudo fazerem para que não haja uma tragédia idêntica.

Uma segunda reflexão é o exemplo que o Lobito pode dar ao resto do país. Quantas mais periferias das cidades e quantos mais bairros não são potenciais geradores de tragédias parecidas? Arrepa só de imaginar que uma chuva idêntica - cinco horas sem interrupção - a cair sobre o Sumbé possa provocar uma desgraça de proporções bíblicas. Basta observar o equilíbrio que aquelas habitações fazem para se manter de pé nas zonas altas que rodeiam a capital do Kwanza-Sul.

O Lobito deve servir de alerta. Bem se sabe que, em tempos de crise, não se pode fazer grandes exigências. Um plano nacional de emergência, que possa acudir quem vive em zonas de alto perigo, é quase imperioso. Como escreveu o espanhol Javier Marias "o mal das desgraças muito grandes, das que nos partem ao meio e que parece que não vamos poder suportar, é que quem as padece acredita, ou quase exige, que com elas o mundo acabe".

FICHA TÉCNICA

Nova Gazeta

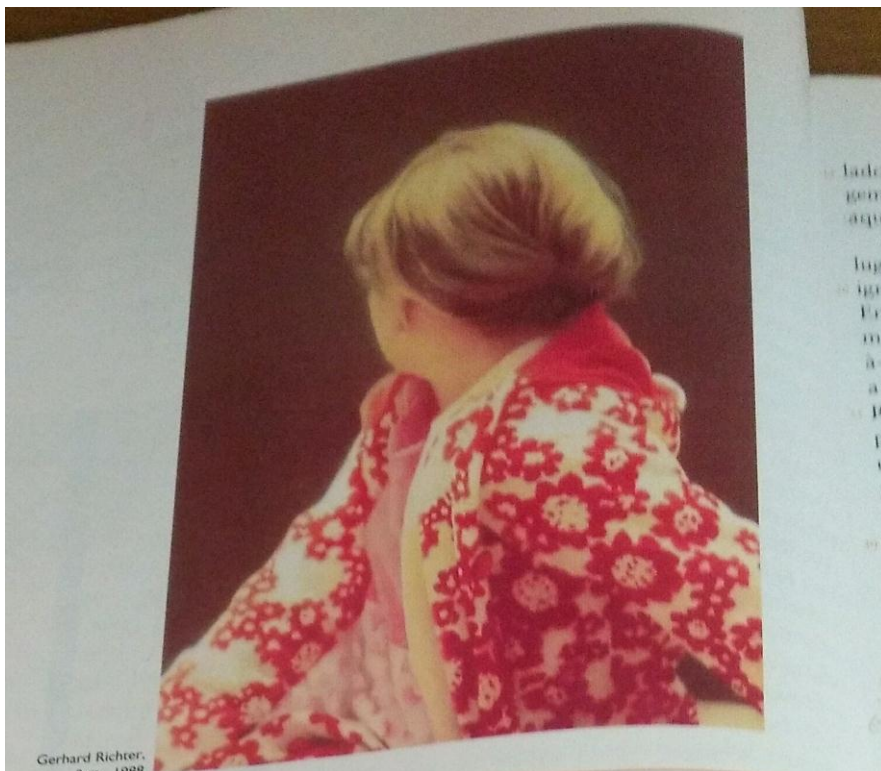
Diretor Geral: Enérito Mulaza
Directora Geral Adjunta: Geraldo Embalo

Editor Executivo: Emídio Fernando
Sub Editor: Estro Pimentel
Editor gráfico e chefe de produção: Pedro de Oliveira
Redacção: António Adão, Amélia Santos, André Kizandinga, José Zangá, Onildo Santiago, Raimundo Ngizwa e Tensso Fukuadi
Secretária de Redacção: Lúcia de Almeida
Manuel Tomás, Mário Mujetes e Santos Samuessa
Fotografia: Francisco de Oliveira e João Vumbi

Correspondentes: Luís Morais (Luanda), Michael Segunda (Benguela) Produção gráfica: Notforma SA Propriedade e Distribuição: GEM Angola Global Media, Lda Tiragem: 50.000 N.º de Registo de MCS: 644/B/2012 GEM ANGOLA GLOBAL MEDIA, LDA
Administração: Geraldo Embalo e Enérito Mulaza Departamento Administrativo: Jessy Ferrão, Nelson Manuel e Valdimir de Almeida Departamento comercial: Arieth Lopes, Geovana Fernandes e Mariquinha Rego. Tel.: +244941764790-(1)-(2) N.º de Contribuinte: 5401180721; N.º de registo estatístico: 92/82 de 18/10/82 Tel.: +244 936272323 Endereço: Rua Fernando Mendes Pinto, n.º 35, Alvalade, Luanda/Angola. Telefones: +244 222 320510, 222 320511, Fax: 222 320514

38

Texto de apoio sugerido para a Sequência Didática 3 da proposta



Gerhard Richter,
Betty, 1988

A Lia foi deveras a minha primeira paixão. Era parecida com uma inglesa que eu vira um dia a tomar banho em Leça, quando estava criado no Porto e os senhores veraneavam na praia. Falávamos de lições, de filmes (passou nessa altura no Cinema-Parque *A Pecadora*, com Pina Menicchelli), fazia-lhe os pontos, emprestava-lhe os meus significados, mas nunca tive coragem de ir mais além. O amor que sentia confessava-lho nas redacções marcadas pelo professor Morais, que tinha um fraco pelas paisagens. Dizia na sua voz grave:

– Para segunda-feira trazem todos a descrição duma paisagem. Eu fazia duas chapas diferentes do mesmo natural imaginado, e ia levar a casa da inspiradora, de presente, a que tinha melhor luz. Metia sempre um regato de água clara e relva macia em ambas as margens, para os do piquenique – entre os quais havia um par de jovens apaixonados – poderem sentar-se no chão comodamente; a cinquenta metros, de um

lado e de outro, plantava um pedaço de boa mata com duas juritis a gemer; e pregava num céu cor dos seus olhos um sol criador a bafejar aquele idílio. Mas ela gostava, e o senhor Professor Moraes também.

Quando qualquer mestre lhe pronunciava o nome, estremecia no meu lugar. Tinha a certeza de que não iria responder coisa com coisa, e a sua ignorância irresponsável, exibida diante de todos, cortava-me a alma. Enquanto eu assim sofria, ela erguia-se, delgada, flexível, olhos azuis e maliciosos, avançava até ao quadro, e despachava as tolices num tal à-vontade, que parecia que estava a dizer maravilhas. Não levava aquilo a sério. Os professores indignavam-se, barafustavam, mas nem os ouvia.

Regressava à carteira, risonha, calma, feliz da vida. As outras condiscípulas sabiam gramática, história, geografia... Ela sabia rir-se e vestir umas blusas muito brancas e muito justas, onde os seios se desenhavam redondos e pequenos. No fundo, era daquele feitio desprendido e alegre que eu gostava. E procurei ser o melhor aluno da classe, para compen-

sar os seus estenderetes. Queria saber por nós os dois. E sentia-me dono do mundo quando, no fim de cada chamada, descia do estrado e cuidava ler-lhe no rosto um aplauso reconhecido pela figura brilhante que fizera.

Depois, à tardinha, passava-lhe à porta. Se não estava à janela, tudo corria bem. Se estava, trocava o passo, ficava vermelho, e o chão fugia-me debaixo dos pés.