



NPP - Desenvolver a competência de escrita¹⁵⁸

Graça Trindade & Madalena Relvão

Escola Secundária Quinta das Flores - Coimbra

Escola Secundária D. Duarte - Coimbra

¹⁵⁸ Texto escrito segundo a norma do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990); as citações respeitam a grafia original. NPPEB ou NPP remete, ao longo do resumo, para os Programas e para as páginas indicadas de Reis (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*.

Resumo

Os novos Programas de Português do Ensino Básico (NPP) preconizam uma abordagem pedagógico-didática que tenha em conta que “a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança”.

As alterações relacionam-se com conceções metodológicas (ensino por competências – descritores de desempenho), com questões científicas (Dicionário Terminológico, conteúdos declarativos e processuais), com a organização programática por ciclos (progressão e complexificação dos conteúdos declarativos) e com a flexibilidade de gestão dos conteúdos (autonomia de anualização).

Os NPP assumem a escrita como competência e definem os géneros textuais a estudar na escolaridade básica, atribuindo o papel principal ao aluno, mas entregando ao professor funções de responsabilidade essencial: assessoria e ensino.

Os NPP descrevem, por isso, de forma sintética, precisa e objetiva, o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final dos 1º, 2º e 3º ciclos.

A interação entre os falantes (oral e escrita) faz-se fundamentalmente pelo discurso verbal e este realiza-se através de diferentes géneros (Bakhtin), conforme a intenção comunicativa. Quando o aluno conhece e domina os vários géneros, isso significa que compreende a realidade e pode participar ativamente na sociedade.

Para o ensino dos géneros, evocamos Schneuwly e Dolz, da escola de Genève, que propõem um modelo de trabalho em “sequências didáticas” - módulos de ensino organizados, de maneira sistemática, em torno de um género textual. Segundo os autores, uma das vantagens deste modelo é a realização de atividades orientadas para um mesmo objetivo, o que assegura a continuidade na aprendizagem.

Palavras-chave: escrita, NPP, didática

Abstract

New Portuguese Programs for Basic Education (NPP) advocate a pedagogical-didactic approach that takes into account that "the educational scene is dynamic and permeable to social and cultural realities in permanent change."

The amendments they bring to former programs are related to methodological concepts (like skills teaching - performance descriptors), to scientific issues (new terminological dictionary, declarative and procedural contents), to programme organization in cycles (progression and complexity of the declarative contents) and to the flexibility to manage the contents (autonomy to divide them through the years of each cycle).

The NPP assume writing as a competence and define which text genres to study in basic education, giving the lead role to the student, but the teacher handing other essential functions: advising and teaching.

Therefore the NPP describe in a brief, accurate and objective way what is expected the student should be able to do at the end of the 1st, 2nd and 3rd cycles. The interaction between speakers (oral and written) is made primarily by verbal discourse and this is performed through different genres (Bakhtin) depending on the communicative purpose of each

situation. When the students know and dominate the various genres, this means that they understand the real world and can actively participate in society.

In what concerns the teaching of text genres we here evoke Schneuwly and Dolz, from Geneva School, who propose a working model with "teaching sequences" - teaching modules organized in a systematic, text-genre-based way. According to the authors, one of the advantages of this model is that it leads some activities aiming to the same goal, what ensures learning progression.

Key-words: writing, NPP, teaching

I - A ESCRITA NO TEXTO DOS NPPEB159

Os NPPEB de 2009 apresentam a desejada virtude de visar a criação, nos alunos, dos fundamentos essenciais para as aprendizagens pretendidas pelo Programa de Português do Ensino Secundário, em vigor desde 2001-2002. Efetivamente, e apesar da actualização (Duarte, 2008) introduzida à Organização curricular e Programas de 1991 pelo *Curriculo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências essenciais*, em 2001, há muito se sentia a necessidade de um programa para o Ensino Básico (EB) centrado no desenvolvimento de competências, de forma que os alunos, à entrada no 10º ano, apresentassem o perfil pressuposto nos programas do ES de 2001.

Previamente à análise da perspectiva que os NPP apresentam sobre a competência de escrita, é importante termos em conta que não se ensina uma competência (Perrenoud, 1997); devem ser criadas condições, situações, experiências que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência, isto é, realizar aprendizagens (cognitivas, comportamentais, atitudinais, linguísticas, comunicativas, sociais) que ele possa re/utilizar em novas situações da vida real.

Está, por conseguinte, nesta linha a definição dada pelo NPP para a competência de escrita:

Entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (p. 16), uma escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada (p. 16), numa relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística (p. 6).

A organização dos NPP em ciclos, sem anualização pré-determinada serve igualmente este propósito, uma vez que deixa à escola e ao professor (melhor: ao grupo de professores) a liberdade para tomar as suas opções em função do seu contexto (com destaque para o levantamento prévio de informações sobre o grau de domínio da competência por parte do aluno).

Será em resposta a esse levantamento que o professor do 1º ciclo desenhará a sua prática pedagógica com vista a desenvolver nas crianças a *consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita* (p. 22) e *entre os sistemas fonológico e ortográfico* (p. 25). Se a criança frequentou uma escola pré-primária, provavelmente, será já capaz de dominar a *direccionabilidade, a diferença entre escrever e desenhar* (p. 22); mesmo que tal não tenha acontecido, o professor do 1º ciclo deve considerar que *as crianças já fizeram um caminho* (p. 68). E será a partir

dele que o processo se desenvolverá, apresentando aos alunos *ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa* (p. 23) num ambiente de trabalho onde *começarão gradualmente a emergir critérios de elaboração de textos escritos, que constituem para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções* (idem), sem nunca perder de vista que estas actividades *terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais* (p. 23, sublinhado nosso) e que se espera que os alunos atinjam os seguintes resultados:

Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita e Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação (p. 26).

O **2º ciclo** define-se como um nível de transição: No que diz respeito às cinco competências, considera-se que é no 5.º ano que se consolidam as aprendizagens realizadas no 1.º ciclo e que é no 6.º ano que se lançam os alicerces para as aprendizagens que virão a ter lugar no 3.º ciclo. (p. 110), pelo que os resultados esperados se enunciam nesse sentido:

Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação, [desenvolvendo competências para utilizar] com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas; Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto; Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação (p. 77).

Contudo, a nosso ver, o facto de ser um ciclo de transição não significa menor relevo no percurso de aprendizagem dos alunos; muito pelo contrário, este é o momento de um ponto da situação estratégico para poder prosseguir viagem; o momento de desenvolver uma *crecente autonomia* e do *aprofundamento da relação como texto escrito e com o texto multimodal* (p. 74). É aqui que se ultrapassam dificuldades de base que poderão pôr em perigo o futuro escolar, académico e pessoal dos alunos, evitando «queimar» etapas irrecuperáveis mais tarde, e é neste ciclo também que se criam as condições para uma relação com o saber (Beillerot, 1989) (neste caso particular, com a escrita (Barré-de-Miniac, 2002)) que se revelará fulcral no perfil de competências dos indivíduos.

Por isso, o **3º ciclo** decorrerá exatamente do perfil de saída do aluno no ciclo anterior, onde é previsível que lhes tenha sido

(...) permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos. Trabalharam já textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos media, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um deles (p. 112) [e procurará guiar o aluno na progressão para o desenvolvimento de] olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária (p. 113).

Além disso, neste ciclo final do EB, no início do caminho para a maturidade, é missão do professor aprofundar este trabalho, apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos em que utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender (p. 114), ou seja, ajudá-los a construir processos autónomos de aprender a aprender, tirando partido da produção escrita enquanto meio de, simultaneamente, orientar a aprendizagem e de, sistematizando, fazer memória do que se aprendeu. Para operacionalizar este processo, deve o professor perspetivar a produção escrita como um processo continuado, que exige múltiplas oportunidades e visar o alargamento da experiência de escrita a formatos textuais mais complexos (p. 148) - argumentação, textos que se apropriem e partilhem saberes de áreas diversas. O próprio texto do programa (pp. 149-150) fornece uma lista de sugestões interessante para essa operacionalização:

Criação regular de situações de escrita pessoal e de escrita orientada (...) Variação dos parâmetros de escrita quanto a intenção, destinatário [etc] (...), Diversificação das actividades propostas (...) Proporcionar mecanismos motivadores de aperfeiçoamento e regulação da prática da escrita (...) Instituição de circuitos de comunicação que assegurem a circulação dos escritos produzidos (...) Elaboração de exercícios de confronto de textos (...) Avaliação dos graus de correcção e de adequação nos próprios desempenhos e nos dos colegas.

Daí que os resultados esperados se estruturam em torno da autonomia, do uso pessoal e social das aprendizagens e da correção linguística:

Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento; Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado; Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas; Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação (p. 117).

II - A IMPORTÂNCIA DO GÉNERO TEXTUAL NOS NPPEB

São precisamente essas realizações sociais que criam as necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos enquanto ações da linguagem, raramente consideradas como um fenómeno meramente linguístico, mas sim como a interação entre indivíduos (Bakhtin, 2003), uma característica da atividade social humana, cuja principal função é de ordem comunicativa ou pragmática (Bronckart, 1999). Esse ato de comunicação surge inserido num contexto de produção, isto é, orientado por quem *lê/escreve* o quê, por que razão, em que situações e organiza-se em discursos e em textos.

Segundo este autor, o texto é toda a produção verbal (escrita ou oral) que veicula uma mensagem linguística organizada e que produz um efeito coerente no seu destinatário. Para ele, "...o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos." (*idem*)

Porque os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana (Bakhtin, 2003). Assim, cada ato de comunicação pressupõe um género e a sua escolha reflete as condições específicas de cada campo dessa atividade, pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela linguagem (*idem*).

Deste modo, tornou-se fundamental que o estudo da Língua não se cinja aos aspetos linguísticos, mas contemple a dimensão social na qual está inserida – baseando-nos nos estudos sobre o ISD (Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart), das duas últimas décadas.

Numa perspetiva semelhante, para Marcuschi (2005), "os géneros textuais são fenómenos históricos ligados à vida cultural e social e ajudam a ordenar as atividades comunicativas do cotidiano"; por isso, eles surgem em número ilimitado, determinados pelas diferentes situações que envolvem os sujeitos falantes e, conforme o autor destaca, o desenvolvimento das novas tecnologias tem provocado o aumento do número de géneros e até a transformação de alguns já existentes. Por exemplo, em certos contextos de produção, o que outrora era um recado deixado numa folha de papel, hoje transformou-se numa mensagem – SMS - de telemóvel. Neste caso, o novo suporte gerou um novo género.

É preciso esclarecer que, quando falamos em "género", não dizemos o mesmo que ao falarmos em "tipo", embora estes conceitos nem sempre surjam distintamente. Tendo em conta os estudos do professor citado anteriormente, o tipo textual refere-se a «sequência linguística», como, por exemplo, narração, argumentação, descrição, injunção e exposição, categorias que se apresentam em número limitado, no interior dos géneros, que são inúmeros. Para Bakhtin (2003), Bronckart (1999) e Marcuschi (2005) toda a comunicação verbal é feita através de géneros textuais, que se "constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo" (*idem*, 2005: 22). Alguns exemplos de géneros são: carta pessoal, carta comercial, bilhete, telefonema, notícia, receita, lista de compras, instruções de uso, edital, conferência, bate-papo no computador, sermão, horóscopo, etc..

Do Dicionário Terminológico retiramos o seguinte:

Jean-Michel Adam, um linguista que se tem ocupado detidamente dos problemas da tipologia textual defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, etc., que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc. Este enquadramento flexibiliza a classificação tipológica dos textos e permite uma análise mais compreensiva e matizada das suas componentes tipológicas constitutivas.

Por outras palavras, um tipo de texto é identificado pelo domínio de determinadas sequências linguísticas/textuais presentes e um texto pode ser constituído por diferentes sequências linguísticas. Logo, um texto é, em geral, tipologicamente variado (heterogéneo).

Cada tipo de texto apresenta aspetos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas características, ou seja, um tipo textual constitui-se por um conjunto de traços, que formam uma sequência linguística.

Não oferece dúvidas dizer que o texto é a base de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, neste sentido, na sala de aula, o texto em funcionamento e em contexto de leitura e produção ocupa um lugar central, nomeadamente pelas significações que ele pode configurar. A Escola é obviamente o espaço privilegiado para o ensino das “diferentes práticas orais e escritas da linguagem, com os seus diversos usos e funções sociais.” (Loukili, 2009). É aqui que os falantes contactam de forma sistemática com alguns géneros textuais, especialmente com os escritos, pois a missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar pressupõe formas de comunicar específicas. Mas, como referem Schneuwly e Dolz, linguistas da escola de Genève (2004), o género não pode ser visto apenas como um instrumento de comunicação, ele tem de ser um objeto de ensino-aprendizagem, e a melhor forma de trabalhar o ensino dos géneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de comunicação, em que tenham de usar a língua, na forma mais adequada ao objetivo desejado. Para tal, estes linguistas propõem que se criem ou simulem situações autênticas de uso dos diferentes géneros textuais, destacando que as próprias situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (p.74), e que didaticamente se explorem as suas características e a relação entre eles.

De acordo com o que temos vindo a apresentar, evocamos o texto programático dos NPP, no que se refere à escrita, e passamos a citar:

[Ao longo do 1º ciclo, há que iniciar e estabilizar] as aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação. (p. 23). Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto (p.71).

Chamamos a atenção para a utilização da expressão “tipos de texto” que, como já referimos, anteriormente, é usada, no texto dos NPP, sem diferenciação relativamente a “género textual”. E, tendo em conta esta observação, note-se ainda que o programa sugere que

O professor poderá aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua padrão, nomeadamente no que respeita a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação, para alargamento do vocabulário específico e progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas. (p. 110)

Ou seja, a partir de situações reais diversas, poderá trabalhar o ensino de tipos/sequências textuais diferentes (expositivo, injuntivo, argumentativo, etc...) que compõem os géneros textuais.

Quando chegam ao 3.º ciclo, os alunos experimentaram já um continuum de situações que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos. Trabalharam já textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos media, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um deles. (p. 112)

Com efeito, genericamente,

No domínio da escrita, importa que os alunos trabalhem um conjunto alargado de textos, permitindo satisfazer necessidades de comunicação cada vez mais formais, experimentar modos mais complexos de organização do pensamento, (re)construir e partilhar saberes e aprendizagens. Assim, é fundamental proporcionar aos alunos experiências em que eles desenvolvam a capacidade de produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar, integrados em projectos de escrita com ligação ao trabalho sobre os textos literários, à exploração dos meios de informação e comunicação ou ao estudo das matérias escolares (p. 140).

III - A SUSTENTABILIDADE DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA NOS NPPEB

1. Porquê / Para quê?

Num tempo em que os contribuintes, as famílias (e os alunos também) fazem um tão grande investimento na sua educação, a sustentabilidade das aprendizagens deve ser um critério de análise da sua pertinência. É certo que, numa sociedade como a portuguesa que quer (e muito precisa de) investir no seu futuro através da sua qualificação, seria decididamente preciso investir muito mais, mas o esforço financeiro é, para alguns cidadãos, enorme e merece, por isso, ver equacionados retornos em termos económicos (sentido lato) para si próprios e para o país.

De que modo encaram então os NPP esse investimento, particularmente no que à competência de escrita diz respeito? Na própria letra dos programas se pode reconhecer um investimento na escrita como meio de construção da personalidade do indivíduo:

Ter uma visão de si mesmo como produtor de texto e como integrante de uma comunidade de outros produtores de textos significa descobrir uma voz própria e as estratégias, as atitudes e os saberes necessários à produção escrita confiante e fluente (p. 148).

Tal posição, que deve fundamentar todas as opções didáticas, valida a importância da produção escrita como forma de tomar consciência de si, dos seus saberes, das suas lacunas e da sua relação com os outros e com o mundo.

O mesmo texto apresenta a produção escrita como forma de desenvolver a cidadania:

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção (p. 15).

Ser capaz de usar a escrita em contexto social, adequando-a aos fatores da interação, ou, através da escrita, desenvolver competências linguísticas que melhoram e enriquecem a compreensão e a expressão oral são competências incontestáveis para o exercício pleno da cidadania.

Já antes reconhecemos o valor da escrita no próprio processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de outras competências, mas o mesmo programa nos ajuda na argumentação: *Desenvolver as competências de escrita conduz a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento (p. 148).*

E, por fim, ainda que a escrita não seja a via geralmente usada para comunicar, ela é grande responsável pela comunicação que se realiza por outros canais, na medida em que ela *desencadeia hábitos de planificação do discurso que permitem exercer um controlo mais rigoroso e consciente da actividade linguística e comunicativa (p. 148).*

2. Como?

A sustentabilidade da competência de escrita não crescerá por acaso nem ao acaso. É preciso tomar opções conscientes e refletidas, no que se refere a estratégias didáticas e pedagógicas. E, mais uma vez, os NPP, assim como os *Guias de Implementação dos Programas*¹⁶⁰ (GIPs) se constituem como guias para o professor. Em síntese, poderemos elencar assim alguns fatores promotores da sustentabilidade: desenvolvimento da competência, trabalho laboratorial, processo trifásico da escrita, abordagem por género textual, produções significativas para os alunos, integração da escrita com as outras competências do currículo, perspectiva de *continuum*, quer entre os ciclos, quer entre os anos de cada ciclo, quer na anualização a elaborar para cada contexto concreto de ensino e aprendizagem.

No que às competências diz respeito, afirma-se nos NPP a necessidade de se não trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos; estes facultam uma metalinguagem comum aos professores (p. 118), mas a prioridade deve ser dada ao trabalho sobre as competências; a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências. (119).

Grande contributo para a sustentabilidade é o trabalho laboratorial onde o professor crie

160 <http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/OrientacoesGerais20102011.aspx> [15/11/2010]

(...) momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas...(p. 109), [pois um] espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço e nas paredes, em placares, estarão expostos trabalhos produzidos pelos alunos (p. 68).

Saliente-se ainda que, aliado a este espaço específico, os NPP aconselham que

(...) o tempo a dedicar à escrita deve ser mais generoso, por ser esta uma competência cujos desempenhos implicam uma grande complexidade (p. 108) [que permita] a produção de múltiplos textos e a análise das produções dos alunos e do estabelecimento de interacções produtivas entre essas produções e os textos de autor, resultará uma progressiva sistematização de critérios que constituem referenciais quer para a avaliação, tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita, quer para a elaboração de novas produções escritas (p. 114).

E, sobre a oficina de escrita (p. 148) o texto explicita que:

A sala de aula constitui-se, assim, como espaço de construção, de reflexão e de partilha dos sentidos do texto, dito, lido, visionado ou escrito: é através da confrontação, da justificação e da validação, quer das hipóteses interpretativas, quer dos aspectos teórico-compositivos implicados na compreensão, na produção e na reescrita e reelaboração de textos que, progressivamente, se afina a competência textual de cada aluno. (p. 140) O apoio do professor neste tipo de trabalho é decisivo no que diz respeito à interiorização de mecanismos de autocorreção (p. 148).

Entender a produção escrita como um processo trifásico é hoje um conceito indiscutível, estava já impresso na letra dos programas de Português do ES de 2001 e vê-se agora também assumido nestes NPP:

i) Na planificação equaciona-se o objectivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano. A leitura ou audição de textos pode constituir-se como actividade a ter conta para a geração e organização de ideias.

ii) A textualização corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. As listas de palavras e expressões trabalhadas no oral deverão ser mobilizadas e disponibilizadas para que os alunos possam consultá-las e usá-las.

iii) A revisão tem como objectivo melhorar o texto. (p. 71)

A abordagem da escrita com base nos géneros, discutida atrás (isto é, o eixo da comunicação linguística, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos actos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses actos têm em vista) (p. 13) entrega à escola a tarefa de criar o contexto (p. 66) verdadeiro ou simulado para uma comunicação que torne

significativas as produções dos alunos, a valorizar, por exemplo, através de circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc. (p. 71) ou de leitura de textos à turma, intercâmbio com outras turmas, página ou blogue da turma ou da biblioteca escolar (p. 150).

A contextualização não se reduz à criação de situações concretas, mas também à integração da competência de escrita no currículo da disciplina, interagindo com as outras competências, seja o Conhecimento Explícito da Língua (CEL):

[a escrita] articula-se com os diferentes planos do conhecimento explícito da língua. Por sua vez, os conteúdos desta competência deverão ser encarados como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências e também como objecto de aprendizagem em si mesmos (p. 108),

seja com a oralidade:

[os alunos] confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas actividades de compreensão e de expressão oral e de leitura (p. 74),

ou seja com a leitura:

(...) importa ainda considerar a relação indissociável entre escrita e leitura. Através das actividades de leitura os alunos contactam com diferentes modelos textuais, em que podem reconhecer características e modos de configuração distintos; através das actividades de escrita apropriam-se de mecanismos e de saberes que lhes permitem ler melhor e ser mais sensíveis à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos. (p. 149),

reforçadas pela síntese relativa ao *corpus* de textos a seleccionar:

(...) um referencial de textos que, adequando-se a cada contexto, favoreça o desenvolvimento integrado de competências nos domínios da compreensão e expressão oral, da leitura e da escrita. (p. 140).

A nosso ver, a sustentabilidade estabelece também sólidos alicerces na organização em *continuum* das várias faces do currículo, entenda-se: a nível da articulação (entre ciclos), da progressão (de ano para ano de cada ciclo) e de sequencialidade (ao longo de cada ano). Quanto à articulação, já no 1º ciclo se recomenda que sejam tomadas em linha de conta as aprendizagens feitas na pré-primária ou em casa (p. 22), certos de que, mesmo à entrada no sistema de ensino, as crianças já fizeram um caminho (p. 68); no 2º ciclo, afirma-se que o trabalho,

(...) já iniciado no 1.º ciclo, organiza-se, executa-se e avalia-se de forma mais consistente (p. 74); [e, dado que, quando] chegam ao 3.º ciclo, os alunos experimentaram já um continuum de situações (...) importa analisar criteriosamente aquelas experiências, partindo das representações, conhecimentos, estratégias e atitudes dos alunos para dar continuidade ao trabalho anterior (p. 112).

No que concerne à progressão, cabe ao professor a tomada de decisões que

(...) possibilitem uma progressão coerente ao longo dos três anos deste ciclo, conjugando critérios como o grau de dificuldade das propostas de trabalho apresentadas, de complexidade e de abstracção dos conteúdos, das operações e dos materiais (p. 142), [na certeza de que tais decisões se concretizam] de forma mais particular na planificação pensada especificamente para cada turma, em cada ano (idem) [e que essa é a verdadeira razão para que a anualização não seja imposta por estruturas supra-escola:] não está aqui em causa um processo de anualização rígido, mas antes o reforço de uma lógica de continuidade e aprofundamento dos conceitos e processos, procedendo a inter-relações produtivas entre as várias competências e favorecendo a mobilização de saberes já sistematizados. Um ponto de referência fulcral na progressão é o que respeita à complexificação crescente no trabalho com os textos, resultante da natureza e das características intrínsecas destes. Ao estudo das formas e funções do discurso deve aliar-se (...) uma maior complexidade estrutural e uma maior densidade semântica dos textos (p. 143).

E, no seio de cada ano letivo, essas decisões concretizam-se de forma mais particular na planificação pensada especificamente para cada turma, em cada ano (p. 142). As sequências, organizadas em torno de uma competência foco em articulação com as outras competências específicas a desenvolver na aula de Língua Portuguesa e contextualizada num referente real ou simulado, revelam-se como a pedra de toque de uma didática que visa a sustentabilidade.

IV – CONCLUSÃO

Exposto que fica assim o desafio que os NPP colocam aos professores para ajudarem ao desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos, e para garantir a sustentabilidade, a durabilidade e a capacidade de reutilização dessa competência, fica o próprio desafio feito a cada um que tem por profissão (e missão) educar (na dupla origem etimológica: do latim *educere* - guiar, conduzir - ou *educar* - formar, instruir).

V – ANEXOS

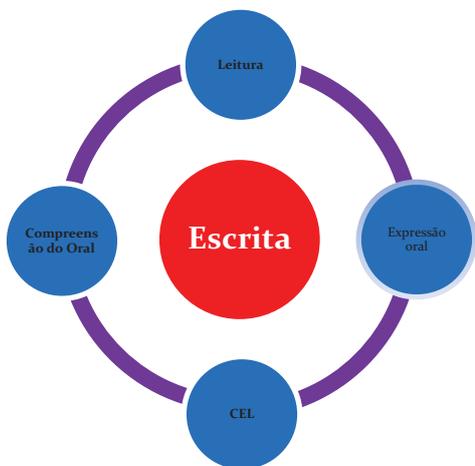
- Remetemos para a consulta dos GIPs no site da DGIDC: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/Search/Results.aspx?k=gip>
- Apresentamos estrutura de grelha para planificação de sequência:

Figura 1

Competência		Desempenhos e conteúdos associados			Experiência de aprendizagem		Método de trabalho	Recursos a disponibilizar	Tempo
Foco	Processo	Descritor	Conhecimento prévio	Conteúdo de aprendizagem	Actividade (s)	Resultado			
Etapa 1									

- Representamos graficamente o jogo que se estabelece entre as competências numa sequência de aprendizagem, sendo que, ao variar a competência foco, ela irá substituir aquela que se assumir como foco na nova sequência, e cada sequência sempre contemplará a totalidade das competências (distribuídas por etapas):

Figura 2



- Deixamos uma ligação para uma sequência de nossa autoria, para o 3º ciclo do EB: <http://www.scribd.com/doc/36693510/1-MadalenaRelvaoPlanificacaoSequenciaDidactica>
- Convidamos os/as interessados/as a integrar uma CoP (Comunidade de Prática, bem disposta) onde mantemos comunicação sobre os NPP: <http://ddpteb.ning.com/>
- Para rever a nossa comunicação, podem aceder a http://prezi.com/yhhazstrci_n/o-sustentavel-desafio-da-escrita-nos-npp/

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. M.E. DGIDC.
- Barré-de-Miniac, C. (2002). "Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions" in *Pratiques* Numéro 113/114, pp. 29-40.
- Beillerot, J. (1989). "Le rapport au savoir: une notion en formation". In: BEILLEROT, J. et al. (Orgs.). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- Duarte, Regina (coord.) et al. (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Loukili, K.L.C. (2009). *Ainda faz sentido escrever cartas? Experiências com o ensino de géneros na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre. <http://hdl.handle.net/10183/17677>.
- Marcuschi, L. A. (2005). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade." In Dionísio, A.P. e Machado, A. R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, M. L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. 2.ª edição, Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Reis, Carlos (coord.) et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Scheneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.