

---

**DA RELAÇÃO COM A ESCRITA À APRENDIZAGEM DE FORMAS  
DISCURSIVAS\***

*FROM RELATIONSHIP TO WRITING TO LEARNING OF DISCURSIVE FORMS*

*DE LA RELACIÓN CON LA ESCRITURA AL APRENDIZAJE DE FORMAS DISCURSIVAS*

Christine Barré-De Miniac<sup>1</sup>

**Tradução:**

Messias Dieb

E-mail: [mhdieb@gmail.com](mailto:mhdieb@gmail.com)

**RESUMO**

Nos trabalhos de pesquisa sobre o ensino da escrita, estão presentes duas correntes: uma delas se apropria da noção de representação de diferentes ramos das ciências sociais; a outra toma emprestada à linguística a noção de formas discursivas. Meu propósito é tentar relacionar as duas abordagens. Para isso, este trabalho está organizado em três tempos: (a) inicialmente, evoco os avanços recentes da pesquisa sobre o ensino da escrita, que incitam o apelo à noção de representação; em seguida, (b) analiso essa noção. Explico por que, no ensino da escrita, utiliza-se a noção de representações sem acrescentar a ela o adjetivo “sociais”; depois explico por que um certo número de pesquisadores prefere a noção de relação com a escrita à de representações da escrita; finalmente, (c) abordo as conexões entre a relação com a escrita e a aprendizagem de formas discursivas. Com essa finalidade, apresento alguns resultados de uma pesquisa de campo. Mostro como uma das dimensões da relação com a escrita – o modo de verbalização sobre a escrita – pode ser objeto de uma operacionalização didática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação com a escrita; Representação social; Ensino da Escrita.

**ABSTRACT**

*Two perspectives are present in studies on teaching of writing: one of them appropriates the notion of representation from different branches of the social sciences; the other one borrows the notion of discursive forms from linguistics. My purpose is to try to connect both perspectives. For this, the work is organized in three stages: (a) initially, I evoke recent advances from research on teaching of writing, which encourage the appeal to the notion of representation; subsequently, (b) I discuss this notion. I explain why, in teaching of writing, the notion of representations is used without adding the adjective “social”; next, I explain why a certain number of researchers prefer the notion of relationship to writing to the notion of representations of writing; finally, (c) I address about the connections between the relationship to writing and the learning of discursive forms. For this, I present some results*

*of a field investigation. I show how one of the dimensions of the relationship to writing – the way of verbalizing about writing – can be the object of a didactic operationalization.*

**KEY WORDS:** *Relationship to writing; Social representation; Teaching of writing.*

### **RESUMEN**

*En los trabajos de investigación sobre la enseñanza de la escritura están presentes dos corrientes: una de ellas se apropia de la noción de representación de diferentes ramas de las ciencias sociales; la otra toma prestada la noción de formas discursivas de la lingüística. Mi propósito es tratar de relacionar las dos perspectivas. Para esto, el trabajo se organiza en tres etapas: (a) inicialmente, evoco avances recientes en la investigación sobre enseñanza de la escritura, que instan apelar a la noción de representación; a continuación, (b) analizo esta noción. Explico por qué, en enseñanza de la escritura, utiliza-se la noción de representaciones sin agregarle el adjetivo “sociales”; en seguida, explico por qué un cierto número de investigadores prefieren la noción de relación con la escritura a la de representaciones de la escritura; finalmente, (c) abordo las relaciones entre la relación con la escritura y el aprendizaje de formas discursivas. Para esto, presento algunos resultados de una investigación de campo. Muestro cómo una de las dimensiones de la relación con la escritura – la manera de verbalizar sobre la escritura – puede ser objeto de una operacionalización didáctica.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Relación con la escritura; Representación social; Enseñanza de la escritura.*

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho com o ensino da escrita tem uma dupla abordagem: aquela que propõe o estudo das representações sociais ou, de uma maneira mais geral, a noção de relação com a escrita, aquela que trata do ingresso na escrita por meio das formas discursivas. Podemos combinar essas duas abordagens; mas, como fazer isso? Esse é o objetivo deste artigo.

Em primeiro lugar, voltaremos à noção de didática para mostrar que são os avanços recentes no campo que incentivam a busca pela noção de representação; em seguida, voltaremos à noção de representação social para mostrar que, em termos da ensino da escrita, a noção de representação é operacional por si mesma sem exigir o qualificativo “social” e que, inclusive, a noção de relação é mais heurística. De fato, em uma terceira parte, mostraremos que essa última noção é uma ferramenta heurística para abordar a aquisição de formas discursivas. A demonstração será baseada em uma pesquisa-ação com foco na aquisição de uma orientação explicativa.

### **O conceito de didática**

A ideia de se interessar pelo que se passa na mente dos estudantes à medida que eles aprendem a escrever está ligada à visão do ensino subjacente, uma concepção de didática caracterizada por dois elementos fundamentais:

- Apelar para a noção de apropriação da escrita;
- Socorrer-se de várias áreas das ciências humanas - e não mais apenas da Linguística - para compreender os processos de aprendizagem da escrita.

### **A apropriação**

Apropriar-se da escrita significa desenvolver uma relação individual com a escrita, com sua aprendizagem e com seus diferentes usos. O termo apropriação coloca ênfase na atividade, na iniciativa do aprendiz-escritor. Em um ensino baseado na noção de apropriação, o professor não se contenta apenas em transmitir os conhecimentos de acordo com um plano fechado e pré-estabelecido; ele deve também, e isso é o mais difícil, interferir no processo que é empreendido pelo escritor. Em uma linguagem coloquial, poder-se-ia dizer: ele lhe deve “seguir o exemplo”. Um ensino assim concebido se concentra, portanto, centrado no sujeito, no estudante. E isso constitui um distanciamento em relação às concepções mais tradicionais de ensino.

Na verdade, um ensino que é confrontado com uma dupla tarefa: por um lado, fornecer os meios para conhecer a condição do escritor, o que “já está lá”: as representações já construídas, as competências já adquiridas e as atividades de escrita que já são por ele praticadas, tanto em contexto escolar como fora da escola; por outro lado, construir estratégias de intervenção que levem em consideração tanto o que “ele já tem”, como algo apropriado, mas, também, o que ainda precisa ser construído, o que precisa ser ensinado e apresentado ao estudante (no sentido daquilo que ele ainda precisa aprender).

### **Uma didática multirreferenciada**

Uma didática, desse modo, apela às várias disciplinas das ciências humanas que lhe permitirão conhecer o estudante. Porque a entrada no ensino pelo pólo “estudante” e a questão da apropriação implicam levar em consideração o estudante em suas diferentes dimensões:

- Seu funcionamento intelectual: a Psicologia Cognitiva é chamada a conhecer suas

representações cognitivas (também chamadas de “concepções”);

- Suas práticas e usos da escrita, mas, também, aqueles de seu entorno (próximo ou distante): Sociologia; Etnologia; Antropologia, e até mesmo a História: essas disciplinas serão convocadas e darão acesso às suas representações, as chamadas “representações sociais”.

### **Quais as consequências?**

Em primeiro lugar: leva-nos a conceber a pesquisa em didática de uma forma mais ampla. A Linguística - ou seja, a ciência acerca da língua - não é mais a única referência para esse ensino. Estamos falando de um ensino que se estende ao contexto social (DABÈNE, 1996, p. 89). O estudante que aprende é também um sujeito social: portanto, há interação entre suas práticas e suas representações sociais, de um lado, e entre suas práticas e suas aprendizagens escolares, do outro. A pesquisa em didática, assim concebida, deve, portanto, incluir:

- o conhecimento acerca das práticas e representações dos estudantes fora do âmbito escolar;
- mas, também, um questionamento sobre a coerência ou as discrepâncias entre elas e as aprendizagens propostas.

A pesquisa em didática terá, portanto, que concordar em sair da sala de aula para entender melhor o que nela está acontecendo.

### **Das representações sociais às representações e à relação com a escrita**

Esses avanços no ensino, na concepção de pesquisa em didática, naturalmente levam os pesquisadores a se interessarem pela noção de representação.

### **O uso da noção de representação em ciências humanas**

A didática está longe de ser o único campo científico a fazer uso da noção de representação. Citemos dois pesquisadores, sociólogos, Belisle e Schiele (1984, p. 5):

Sem nunca ter formalizado um corpo teórico, nem formado um campo unificado de pesquisa, as representações perpassam atualmente toda uma série de pesquisas nas ciências humanas e sociais [...]. Essas inúmeras tentativas de construir um aparato conceitual [...] atestam a insuficiência das teorias existentes para dar conta de certas realidades. Essas realidades sobre as quais a pesquisa se centra dizem respeito às diferentes modalidades de conhecimento implementadas nas práticas cotidianas. [...] em uma prática cotidiana como a da escrita, poderíamos complementar].

Em que essa noção se ajusta particularmente com um ensino fundamentado na apropriação? No fato de que esse ensino pressupõe conhecer e levar em consideração os processos de construção de conhecimento que são empreendidos nas práticas cotidianas, sejam elas práticas escolares ou não-escolares. Ela também se interessa pelo trabalho de construção de sentidos e de elaboração de saberes que o estudante realiza, a partir do objeto língua como um corpo de conhecimento, bem como a partir das práticas de linguagem em diferentes contextos de uso: práticas implementadas, práticas observadas, práticas sobre as quais ele escuta comentários, propósitos: com finalidade didática ou não.

### **Representações sociais ou simplesmente “representações”?**

Diversos motivos, mas convergentes, levam-nos a não manter a denominação “representações sociais”, mesmo que estejamos interessada nos aspectos social e cultural das representações.

Para esclarecer as coisas, vamos voltar à origem da noção de representação social. Essa noção foi desenvolvida na Psicologia Social, por Sèrge Moscovici, em sua obra “A Psicanálise e sua Imagem” (1961), que a propôs para dar conta do que se pode explorar das lutas e rivalidades entre grupos sociais. A Psicologia Social retém dois elementos do sentido atribuído ao termo representações: o senso comum; e um sentido específico.

No senso comum, tem-se a ideia de que a representação é uma reconstrução do objeto. Portanto, é distinta do objeto. Assim sendo, “não é a natureza do objeto que diferencia o social do não-social, mas a relação que temos com ele. Existem gatos sagrados e casas sagradas” (MOSCOVICI, 1986, p. 36). Os gatos sagrados e as casas sagradas não são materialmente diferentes dos gatos e casas comuns, mas o são em termos da significação que lhes é atribuída. No sentido específico, as representações sociais unificam um grupo social e, acima de tudo, para os psicólogos sociais, desempenham um papel nas relações entre os grupos sociais. Para nós, estudiosos da didática, o senso comum é mais do que suficiente. Nosso objeto não é o estudo das relações e conflitos entre grupos sociais. O que nos interessa, para construir abordagens de aprendizagem que levem em consideração o que “já está lá” no estudante, o que já é do aprendiz, encontra-se no trabalho de processamento que ele já é capaz de realizar, processamento mental dos dados do ambiente escritural: escritos que são percebidos a partir da família, da rua, da escola, escritos praticados, ensinados, etc.; dados a partir dos quais ele forma imagens, expectativas, opiniões, atribui valores à escrita e às suas práticas.

## A relação com a escrita

A noção de "*relação com*" incorpora esse uso do termo representação. Foi na didática da Matemática, com o trabalho de Chevallard (1988), que essa noção foi introduzida. Para defini-la, Chevallard usa uma metáfora: a de um farol que ilumina uma paisagem. A paisagem é o conhecimento; o farol é o estudante que ilumina a paisagem, ou seja, o conhecimento; "*a relação com*" é o feixe de luz. Estudar a "*relação com*" implica estudar o ângulo desse feixe de luz: na situação ensino escolar: esse feixe ilumina a situação? Lembremos o nosso compromisso com um ensino ampliado ao contexto social. O estudante também é um sujeito social. Existe uma sobreposição entre o feixe de luz construído pelo estudante e aquele que a escola deseja que ele construa? O trabalho da escola talvez seja para alguns estudantes o de ajustar o feixe enquanto para outros seja o de alargá-lo. Em suma, a escola terá que trabalhar, por certo, a *relação com a escrita*.

Por que preferir essa noção à de representação? Duas razões se mostram essenciais: a primeira é que, em didática, o termo representação, desde que se popularizou, costuma ser usado de forma negativa e até pejorativa. É verdade que certas representações elaboradas pelos estudantes são errôneas ou aproximativas. Por exemplo: pensar que ler é o mesmo que adivinhar ou pensar que só se sabe escrever quando se saber escrever literatura. Assim, pensar que tudo que é elaborado espontaneamente pela criança está errado é algo que precisa ser corrigido; isto é um passo que alguns livros didáticos estão começando a dar.

A segunda razão é a mais importante do ponto de vista teórico: é que o aspecto singular da "*relação com*" se distingue do plural de representações e que este singular designa, portanto, a relação singular de cada indivíduo com a escrita e com suas práticas e usos. Por que singular? Porque é o resultado da combinação de suas características: psico-cognitivas; psicoafetivas; psicossociais; culturais. Aqui encontramos as diferentes facetas do estudante mencionadas anteriormente.

Antes de apresentarmos uma pesquisa, na qual nos baseamos na noção de relação com a escrita para elaborar uma estratégia de ensino de uma maneira discursiva, devemos voltar a dois pontos essenciais a respeito do *status* dessa noção no campo da didática da escrita.

### A relação com a escrita faz parte das competências escriturais

Esta declaração se refere ao modelo de competência escritural proposto por Dabène (1987). De acordo com esse modelo, a competência escritural abarca três componentes: os saberes, o saber-fazer e as motivações-representações. As motivações-representações não são, portanto, algo “adicional” às habilidades. Fazem parte delas. Isso significa que o ensino deve transmiti-las, ou melhor, permitir aos aprendizes-escritores construí-las.

### **A relação com a escrita comporta várias dimensões**

Diversos pesquisadores convergem em torno dessa ideia acerca do papel desempenhado por aquilo que alguns chamam de motivações-representações; o que outros chamam de relação com a escrita. Outro ponto de convergência: ir além do caráter global dessa noção para descrever vários aspectos que podem preparar o terreno para o trabalho didático e a análise de práticas assim implementadas. Atualmente, os trabalhos convergem em torno de quatro dimensões da relação com a escrita: 1) A questão do investimento da escrita; 2) As opiniões e atitudes a respeito da escrita; 3) As concepções de escrita; e 4) O modo de verbalização sobre as práticas de escrita.

No restante deste artigo, nos propomos a explicar e ilustrar a última dessas dimensões, por meio de uma experiência docente que enfocou especialmente esta dimensão da relação com a escrita.

### **Construindo conhecimento sobre o discurso explicativo a partir de práticas explicativas**

#### **Retorno à dimensão “modo de verbalização”.**

O que entendemos por modo de verbalização de escritos? Essa expressão designa a maneira como os escritores, no caso os estudantes, falam de sua escrita, mais precisamente de seus procedimentos e de suas abordagens, da maneira como eles escrevem (BARRÉ-DE MINIAC, 2000). Foram as observações feitas com adolescentes que demonstraram interesse de identificar essa dimensão. Na verdade: essa dimensão põe em funcionamento uma atividade meta-procedural, diria até metacognitiva; mas com uma diferença importante a esse respeito entre dois grupos de jovens de duas escolas altamente contrastantes no plano sociocultural. Aqueles com origens muito distantes dos modelos dominantes de escola tinham mais dificuldade em descrever suas estratégias de pesquisa ou de resolução de problemas escriturais.

Trata-se de uma dimensão cognitiva da relação com a escrita, isto é, de uma habilidade de usar a linguagem para falar sobre seus procedimentos languageiros, ou seja, procedimentos escriturais nesse caso. É interessante distinguir e potencializar essa dimensão da relação com a escrita por dois motivos:

- por um lado, porque essa capacidade de distanciamento consciente é provavelmente um elemento-chave para uma aprendizagem sistemática e explícita de um posicionamento adaptado aos diferentes tipos de discurso;
- por outro lado, porque é possível vislumbrar um trabalho didático focando justamente nessa dimensão da relação com a escrita.

### **Princípios da experiência ensino**

Foi o que se tentou no contexto de uma pesquisa-ação sobre o papel da escrita nas aprendizagens disciplinares, com estudantes do último ano do ensino médio (14-15 anos)<sup>2</sup>. Uma pesquisa-ação foi estabelecida, na qual os três elementos essenciais são os seguintes: materiais de apoio complexos e originais; instruções muito variadas para a produção de explicações orais e escritas desses materiais de apoio; verbalizações dos escritos produzidos, bem como de outros escritos explicativos.

No total, foram nove horas de trabalho para tentar fazer com que a atitude explicativa desses estudantes de 14 a 15 anos se realizasse de modo consciente.

- Os materiais de apoio foram objetos de plástico: por exemplo, uma criação de Picasso a partir de objetos desarticulados (um touro composto por uma sela e um guidador de bicicleta); três ilustrações extraídas do catálogo de objetos indetectáveis de Carelman mostrando criações a partir da apropriação indébita de objetos. Por que esses materiais? Para ser divertido. Mas, não somente: porque, para explicar tais objetos, era preciso encontrar uma metalinguagem que permitisse identificar e nomear os processos de desarticulação entre eles. À medida que o trabalho avançava, os apoios linguísticos, pertencentes à mesma inspiração, ocorriam; por exemplo: dois avisos humorísticos relativos a dois objetos do catálogo de objetos indetectáveis e a explicação de como usar esses objetos. Depois, vinham os apoios estritamente linguísticos, por exemplo, trechos de textos de Boris Vian.
- As instruções eram variadas e numerosas. É provável que elas possam promover

distanciamento, uma vez que o mesmo objeto deveria ser olhado e analisado de formas diferentes, a depender de cada instrução. Essas instruções estabeleciam uma transição gradual do implícito para o explícito. Exemplos: *"Como esse objeto é feito? Explique sua fabricação e seu uso"*; *"Quais suas suposições sobre as intenções do artista?"*; *"Dê um título para uma dessas obras"*; *"Dê uma definição de humor; ofereça exemplos para explicar aos colegas"*. Com as primeiras instruções vinculadas aos primeiros materiais de apoio (objetos de plástico), estávamos na prática explicativa. Gradualmente, com instruções aplicadas aos suportes linguísticos (os avisos humorísticos) e depois aos textos, abordamos a explicação de procedimentos linguageiros.

### **Escrevendo explicações acerca dos procedimentos usados de modo consciente**

Durante as oito sessões de ensino, centradas na explicação, os estudantes foram, então, orientados a produzir explicações, escritas e orais (as escritas anteriormente às orais), bem como a reagirem a outros textos explicativos, além de partilharem entre si sobre as intenções dos autores, sobre os procedimentos implementados por eles mesmos e pelos autores dos textos que foram dados para serem lidos. Durante essa sequência, observamos evoluções nos textos explicativos, escritos pelos estudantes, assim como evoluções nas explicações orais e, por fim, aumento da capacidade de explicação sobre a natureza dos procedimentos explicativos no nível linguístico.

Para ilustrar a proposta e torná-la concreta, vamos analisar as produções de um estudante. Trata-se de Rémy, um estudante cujas produções evoluíram particularmente durante a sequência. As produções iniciais (1ª sessão) e finais (última sessão) podem ser analisadas tendo em vista a grade construída progressivamente pela turma. Se compararmos a grade e as produções desse estudante, podemos notar evoluções significativas pela presença de características expostas na grade, as quais estavam ausentes nas produções iniciais e presentes nas produções finais. Por exemplo, na produção escrita final:

- a maior diferença diz respeito à dimensão: *Por que escrevemos?* O primeiro texto de Rémy descreve o objeto e as etapas de sua produção. Ele termina declarando o uso que pode ser feito deste objeto.

### PRODUÇÃO INICIAL POR ESCRITO - REMY P. (1ª sessão)

*Escolhi o saco na folha*

*Este objeto é feito de vime ou de couro (ou de outro material rígido, a menos que tenha uma armação de ferro) com um fecho e duas correias.*

*As fases de fabricação são (na minha opinião):*

- *Colocam à volta de uma armação de ferro uma cobertura de couro ou outro material*
- *Costuraram um fecho de correr para talvez guardar coisas lá dentro*
- *Acrescentaram no final dois separadores do mesmo material utilizado, para poder usá-lo pode ser utilizado (~~para~~) como uma sacola de mão ou como uma obra de arte*

### PRODUÇÃO ORAL INICIAL - REMY P. (1ª sessão) – explicando o que escreveu

*Parece que é feito de couro e pra segurar o couro parece que tem uma moldura de ferro por dentro / tem um zíper no alto das costas, quero dizer / e duas tiras que são usadas talvez para que possa ser usado / então fiz as etapas de fabricação / então, na minha opinião, eles tiveram que primeiro colocar a moldura / cobrir a moldura com couro ou outro material / depois eles costuraram o zíper nele e então colocaram as / abas, as / tiras / isso pode servir como uma bolsa de mão ou como uma obra de arte / obra de arte porque, como bolsa, é pra andar por aí com aquilo ...*

O segundo texto é explicativo propriamente falando: ele explica o mecanismo de funcionamento do objeto, explicando o *como* e o *porquê*. Este, ao contrário do primeiro, tem um título: outra dimensão presente na grade da classe.

- O texto inclui elementos que esclarecem com precisão: não tanto pelos adjetivos, como consta na grade, mas pelos detalhes sobre os materiais utilizados (vemos pelos usos da grade que o professor não forçou a explicação, ou seja, a tomada de consciência dos procedimentos).
- O texto inclui, por fim, informações técnicas, utilizando termos técnicos ou científicos: kit; à prova d'água; capilaridade; plantas jovens; testado.

### PRODUÇÃO FINAL ESCRITA - REMY P. (7ª sessão)

***O aspersor de estufa para sementes***

*Este kit se compõe de um recipiente de vidro, de um tubo de plástico não lacrado cheio de algodão. Se coloca a terra e as sementes sobre o algodão que se encontra no tubo, a água que se encontra no recipiente de vidro sobe, por capilaridade, por meio do algodão para chegar à terra e umedecê-la. Não tem necessidade de danificar os brotos jovens, testados e aprovados por mim, regando-os.*

### PRODUÇÃO FINAL ORAL - REMY P. (7ª sessão) – explicando o que escreveu

*Bem, na verdade, você vê que você abre a tampa / coberta você coloca terra / você coloca suas sementes / você fecha a tampa / você coloca a coisa dentro/ você enche de água / com a água e com o sol vai fazer as sementes crescerem e você já não precisa abrir a coisa pra regar suas plantas por cima e para mais danificá-las / a tampa / pra regar mais as suas sementes / para danificar mais / se rega por baixo porque se você regar por cima vai danificá-las, vai bagunçar tudo/*

Também podemos notar na produção oral final, desse estudante, a presença de conectores ("*para mais danificá-las*", "*porque se ...*") que não fazem parte, no entanto, do inventário dos procedimentos. E não foram usados no texto escrito. (Observamos a esse respeito que a frase "*porque*" estava presente desde sua primeira produção oral, mas com um uso que não era estritamente explicativo).

Essas diferenças entre o escrito e o oral, entre a expressão (oral ou escrita) e o conhecimento metalinguístico (a grade) mostram a extrema dificuldade de implementação desse tipo de abordagem didática: Como intervir? Para o estabelecimento da grade, o professor decidiu, aqui, não ir além do que as propostas dos estudantes permitem<sup>3</sup>. Ele também manteve as formulações dos estudantes.

## GRADE DESENVOLVIDA COLETIVAMENTE

### (5ª SESSÃO DE TRABALHO, METADE DO CAMINHO) - Características do texto explicativo

#### A enunciação

**Quem escreve?** Um autor (nem sempre identificável) - utilização de terceira pessoa: o autor não está envolvido, ele respeita o princípio da neutralidade.

**Para quem estamos escrevendo?** O destinatário é o leitor, às vezes, chamado por um "você".

**Por que escrevemos?** Para transmitir algo que não é fácil de saber. Você pode optar por informações sérias e técnicas, mas, também, pode optar por se expressar com humor.

**Quais são os tempos verbais usados?** Frequentemente, usamos o tempo presente de verdade geral. Mas, também, podemos escolher escrever no pretérito ao discutir informações históricas, por exemplo.

#### A organização do texto:

Frequentemente, há um título indicando o tema principal do texto

O texto explicativo longo é frequentemente organizado em parágrafos: uma introdução, um parágrafo por tópico, por tipo, família ou problema, uma conclusão.

Um parágrafo pode ser usado para responder a uma pergunta feita antes (veja o texto sobre o alfabeto).

O paratexto, às vezes, pode complementar esta organização.

#### Tipos de frases e palavras:

Adjetivos permitem trazer esclarecimentos.

Existem muitos termos técnicos: são palavras muito precisas, muitas vezes bem complexas, que não se enquadram no vocabulário comum. Essas palavras são adequadas ao conceito ou à coisa a ser explicada. Essas são palavras que detalham.

Podemos usar expressões impessoais (“existe” - terceira pessoa) ou perceptíveis (“existe” - com sentido de haver).

Certas palavras podem ser usadas para reformular ou esclarecer um termo ("ou", "isto é", "dito de outra forma" ...).

A escrita produzida foi, portanto, uma escrita operativa (de trabalho), que ganhou sentido no contexto em que foi produzida. Escrita de trabalho que, aliás, adquiriu sentido para os estudantes que a construíram e que, provavelmente, foi apenas uma etapa na construção de saberes relacionados às ferramentas linguísticas de explicação. Enfim, esse trabalho foi inteiramente baseado no jogo de relações entre o oral e o escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, então, delineamos, em linhas gerais, as principais etapas de uma abordagem de pesquisa em didática: depois de uma interrogação sobre a concepção de ensino e um ensaio didático experimental em campo, põe-se em prática uma das dimensões da relação com a escrita (o modo de verbalização) com a passagem pela referência à noção de relação com a escrita utilizada por esse ensino da apropriação. Essa pesquisa, portanto, abre perspectivas: deixa em aberto muitas questões que apenas os estudos de campo nos permitiriam explorar mais adiante.

\*Agradecemos, enormemente, ao Prof. Dr. Sílvio de Almeida Toledo Neto, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – FFLCH – da Universidade de São Paulo (USP) que, na condição de editor-chefe da Revista *Filologia e Linguística Portuguesa*, autorizou, em nome da Comissão Editorial, a publicação desta tradução. O texto se encontra publicado originalmente em francês, na citada revista, com o DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p203-219>.

### Referência do texto original:

BARRE-DE MINIAC, C. Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. **Filol. linguist. port.**, n. 8, p. 203-219, 2006.

### NOTAS:

1. Professora do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) de Grenoble / Stendhal University Grenoble III - Grenoble (França) - Laboratório LIDILEM. Especialista em didática da escrita, seu trabalho se centra na aquisição e no ensino dessa prática social, desde as primeiras aprendizagens pela criança até sua realização entre estudantes e adultos em formação. Tem contribuído notavelmente para o desenvolvimento da noção de relação com a escrita, para a qual ela propõe uma abordagem multidisciplinar.

2. Experiência de ensino imaginada e realizada por Anne-Marie Favrat e Fabienne Vernet, IUFM de Grenoble (Barre-de Miniac; Reuter, 2006).

3. Essa grade reproduz fielmente o pôster elaborado coletivamente durante a sessão pelos estudantes. Todas as formulações são deles.

## REFERÊNCIAS

BARRE-DE MINIAC, C. ; REUTER, Y. **Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines**. Lyon : INRP, 2006.

BARRE-DE MINIAC, C. **Le rapport à l'écriture** : perspectives théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

BELISLE, C. ; SCHIELE, B. **Les savoirs dans les pratiques quotidiennes** : recherches sur les représentations. Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1984.

CHEVALLARD, Y. **L'univers didactique et ses objets**: fonctionnement et dysfonctionnements. Marseille : COED, 1988.

DABENE, M. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. *In*: BARRE-DE MINIAC, C. **Vers une didactique de l'écriture** : pour une approche pluridisciplinaire. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck, 1996, p. 85-99.

DABENE, M. **L'adulte et l'écriture**. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles: De Boeck, 1987.

MOSCOVICI, S. L'ère des représentations. *In*: PALMONARI, A. ; DOISE, W. **L'études des représentations sociales**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1986, p. 12-33.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : PUF, 1961.