

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique –
desafios linguísticos, metodológicos e contextuais

Osvaldo Carlos Guirrugo Faquir

Orientadores: Prof. Doutor Carlos A. M. Gouveia
Prof. Doutora Maria José dos Reis Grossos

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de
Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos,
metodológicos e contextuais

Osvaldo Carlos Guirrugo Faquir

Orientadores: Prof. Doutor Carlos A. M. Gouveia
Prof. Doutora Maria José dos Reis Grosso

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na
especialidade de Linguística Aplicada

Júri:

Presidente: Doutor **Miguel Bérnard da Costa Tamen**, Professor Catedrático e Membro do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora **Cristina dos Santos Pereira Martins**, Professora Auxiliar, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Doutora **Maria Mafalda Sanches de Azevedo Mendes**, membro integrado, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, CELGA-IELTEC
- Doutor **Luis Filipe Tomás Barbeiro**, Professor Coordenador Principal, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
- Doutor **Carlos Alberto Marques Gouveia**, Professor Associado com Agregação, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
- Doutor **António Manuel dos Santos Avelar**, Professor Auxiliar, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Este trabalho foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa de apoio à formação PALOP e Timor-Leste

2016

Este trabalho foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa de apoio à formação PALOP e Timor-Leste.

A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e a Universidade de Lisboa têm licença não exclusiva para arquivar e tornar acessível, nomeadamente através do seu repositório institucional, esta tese, no seu todo ou em parte, em suporte digital, para acesso mundial. A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e a Universidade de Lisboa estão autorizados a arquivar e, sem alterar o conteúdo, converter a tese ou dissertação entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, nomeadamente através da sua digitalização, para efeitos de preservação e acesso.

Dedico este trabalho aos meus pais, António Amade Faquir e Albertina Carlos Guirrugo, ao meu padrasto, António Muglivela Mhalo, à minha tia-avó, Aneta Mazvaya (que Deus a tenha e obrigado pelos ensinamentos!),

à Vitória, minha cumplice e companheira,

ao Yuken, ao Lucas e ao Malik Michael

Resumo

Nos últimos tempos, o ensino da escrita em qualquer contexto reveste-se de enormes dificuldades. Em contextos de L2 e multilingues, as dificuldades são ainda mais acentuadas devido a vários fatores, como sejam: (i) a formação de professores com qualidade e capacidade para ensinar a escrita, (ii) o domínio da língua de ensino pelos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, (iii) o fraco uso de modelos e estratégias de ensino de escrita adequados ao contexto, (iv) a fraca promoção de conteúdos e materiais didáticos contextualizados e virados para as necessidades reais dos aprendentes e (v) a promoção de uma cultura de leitura com potencial para a produção de novos conteúdos. Tais fatores colocam inúmeros desafios aos contextos supramencionados se pensarmos na necessidade de formar um indivíduo linguisticamente competente para agir no meio académico imediato e profissional no futuro com a qualidade que o mundo atual exige.

No contexto moçambicano, onde, para além do Portugês, se falam outras mais de vinte línguas Bantu, o cenário é caracterizado pelos desafios anunciados cujo impacto é muito visível no ensino superior onde a exigência em termos de uso apropriado da língua escrita é maior. Assim, sendo o ensino um processo faseado, o presente estudo colocou como meta compreender o processo levado a cabo pelos professores de ensino secundário geral de Moçambique para ensinar a escrita, sem perder de vista os fatores anunciados. O estudo procura descrever os recursos metodológicos e estratégicos usados pelos professores para ensinar e avaliar a escrita. Igualmente, procura entender até que ponto outros fatores se podem considerar importantes para o sucesso do processo, pelo seu nível de influência, com destaque para (i) a relevância dos conteúdos presentes nos programas e (ii) a situação do manual de Português.

Palavras-chave: contextos multilingues, ensino da escrita, formação de professores, metodologias e estratégias de ensino, conteúdos versus necessidades de aprendizagem.

Abstract

Nowadays, teaching writing is a difficult issue in any context. In L2 and multilingual contexts the difficulties are more prominent due to several factors such as: (i) need for teacher training with know-how and training quality to teach writing, (ii) poor the mastery of the teaching language by both teachers and learners, (iii) weak use of contextualized models and strategies for teaching writing, (iv) poor promotion of contextualized contents according to the learners real needs, and (v) poor promotion of a reading culture with potential to produce new meanings. This range of factors put many challenges to the aforementioned contexts, if we think that in those contexts there is a need to train linguistically competent individuals to act in their immediate academic contexts and in their future professional contexts, with the level of quality demanded by the modern world.

In Mozambique, where, apart from Portuguese, there are at least more other twenty Bantu languages, the above scenario is a challenging one. It has a visible impact in higher education where the level of demand in terms of language use is also high. So, as we know that writing can be taught in several stages, the goal of this study is to understand how do secondary teachers act to teach and evaluate writing. Additionally, the study seeks to understand how any other factors, such as the relevance of the syllabus contents and its uptake by the teachers and the situation of the textbooks to teach Portuguese, can be considered important for the success of the learning and teaching process of writing in that specific context.

Key-words: multilingual contexts, teaching writing, teachers training, methodologies and teaching strategies, teaching inputs versus learning needs.

Agradecimentos

Primeiro agradeço a Deus por tudo que me tem proporcionado. Sem a sua graça nada seria possível.

Este trabalho não teria sido realizado sem a colaboração de diversas pessoas e instituições que direta ou indiretamente prestaram o seu apoio. A essas pessoas e instituições gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

À Fundação Calouste Gulbenkian, endereço os meus especiais agradecimentos pelo financiamento concedido para a frequência do doutoramento e realização deste trabalho.

À Universidade Eduardo Mondlane e à Universidade de Lisboa, que permitiram que continuasse os estudos ao nível de doutoramento.

Aos meus orientadores, Prof. Doutor Carlos M. Gouveia e a Profa. Doutora Maria José dos Reis Grosso pela paciência e encaminhamento para as melhores soluções ao longo do percurso. As suas orientações permitiram que gradualmente demarcasse o objeto do estudo e respondesse às questões colocadas. Muito obrigado!

Às escolas secundárias de Lhanguene, Josina Machel, Mateus Sassão Muthemba e de Nampula, pelo acolhimento e permissão para trabalhar com os docentes e estudantes daquelas instituições e para a recolha do material que serviu de base para este estudo.

Ao Professor Catedrático Armindo Ngunga, pelo apoio e conselhos que me permitiram avançar uma primeira abordagem para este estudo.

Aos Profs. Doutores Carlos Joaquim Manuel, à Profa. Doutora Samima Amade Patel, por terem aceite ler e analisar os primeiros rascunhos do projeto que culminou com o presente estudo.

Ao Prof. Doutor Francisco Noa e ao Dr. João Gomes da Silva pelas energias positivas que sempre me transmitiram

Ao Prof. Doutor José Chichava, pelo apoio incondicional em todos os momentos da realização deste estudo,

Aos meus colegas, pelo companheirismo e apoio ao longo dos anos em que estive a desenvolver este estudo.

Aos meus amigos, em especial o Maurício Bernardo e o Américo Sieco, que sempre souberam entender as minhas limitações de tempo e aceitar as minhas ausências nas suas vidas.

À minha grande família, os meus irmãos, primos, cunhados, concunhados e, em especial, as minhas “sisters” e “sivalitos”, pelo seu sentido de família e solidariedade.

À Senhora Maria de Fátima Lopes, à Senhora Arlete, ao Dr. Diogo (funcionários da Secretaria da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) vão os meus imensuráveis agradecimentos pelo profissionalismo, mas, sobretudo, pela amizade e apoio incondicional que sempre me prestaram, quer quando estive em Portugal quer em Moçambique.

À Vitória e aos meus filhos, pelo apoio, encorajamento e permissão para as minhas “fugas” para Lisboa. Obrigado pelo vosso apoio e compreensão.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	5
1. Contextualização	5
1.1. A problemática do estudo	5
1.2. Objetivo geral	7
1.3. Objetivos específicos	7
1.4. Questão de partida	7
1.5. Metodologia	8
1.6. População-alvo	11
1.6.1 O perfil sócio-lingüístico dos docentes do ESG de Moçambique	11
1.6.2. O perfil profissional dos docentes	15
1.6.3. O perfil dos estudantes da 9 ^a e 11 ^a classes do SNE em Moçambique	19
1.7. Breve caracterização da situação e da política linguísticas de Moçambique	27
1.7.1. A situação linguística de Moçambique	27
1.7.2. Política linguística de Moçambique	34
1.7.3. A língua portuguesa falada em Moçambique - a definição de um estatuto.	35
1.8. O contexto de formação de professores de Português em Moçambique	38
1.8.1. Formar professores (em Moçambique) hoje	38
1.8.2. Que competência deve ter o professor de Português (em Moçambique)?	41
1.9. Contribuições do estudo	45
1.10. Limitações do estudo	46
PARTE II - INSTRUMENTOS DE ANÁLISE - REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA ...	48
2. Perspetivas sobre o ensino da escrita - da perspetiva tradicional aos modelos processuais	48
2.1. Ensinar a escrita - um processo complexo: a visão tradicional como ponto de partida	48
2.2. A importância das teorias de aprendizagem de língua segunda no processo de ensino de escrita	55
2.3. Os modelos (de ensino e aprendizagem) do processo de escrita	62
2.3.1. Estágio expressivo	64

2.3.2. Estágio cognitivo	64
2.3.2.1. Modelo de processamento de Flower e Hayes	65
2.3.2.2. Modelo de <i>narração de conhecimento (knowledge telling)</i>	66
2.3.2.3. Modelo de <i>transformação de conhecimento (knowledge transforming)</i>	68
2.3.2.4. O modelo de processo de revisão	70
2.3.3. Estágio social	73
2.3.4. Estágio da comunidade discursiva	76
3. A pedagogia dos géneros textuais - uma viragem para um modelo sócio-construtivista	
.....	80
3.1. Que passos seguir para o sucesso da pedagogia de género?	84
3.2. A relação entre a pedagogia de género e a instrução escrita	86
3.3. A avaliação	88
3.3.1. O que é avaliação	88
3.3.2. A avaliação na atualidade: perspetivas e problemas	94
3.3.3. Critérios para avaliar a escrita	101
3.3.4. A auto-avaliação	106
3.4. O livro e a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem	109
PARTE III - ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS ..	115
4. Da produção textual dos estudantes à análise das propostas dos conteúdos presentes nos programas curriculares e da situação dos manuais no ESG	115
4.1. Produção textual - base de interação professor/estudante através da escrita	115
4.1.1. As produções textuais dos estudantes da 9 ^a e 11 ^a classes	117
4.1.1.1. Análise do <i>feedback</i> dos professores sobre os textos/materiais produzidos pelos estudantes	118
4.1.1.2. Análise do <i>feedback</i> dos professores sobre os textos/materiais dos estudantes corrigidos em conjunto/no quadro	123
4.1.1.3. Análise dos textos sem o <i>feedback</i> dos professores: a construção textual dos estudantes da 9 ^a e 11 ^a classes	133
4.2. A gramática e a componente oral no ensino da escrita	159
4.3. Análise das propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares e da situação dos manuais do ESG	165

4.3.1. Análise das propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares do ESG	165
4.3.2. Análise da situação dos manuais (de Português) do ESG	168
5. Análise dos perfis académicos dos estudantes e técnico-profissionais dos docentes do ESG	175
5.1. Análise do perfil académico dos estudantes do ESG - implicações para o ensino e aprendizagem da escrita	175
5.2. Análise do perfil técnico-profissional dos docentes do ESG - implicações para o ensino e aprendizagem da escrita	197
6. Das constatações do estudo à pedagogia de género como abordagem metodológica para o ensino da escrita no ESG em Moçambique - contribuições	217
6.1. Constatações do estudo	217
6.2. A pedagogia de género como abordagem metodológica para o ensino da escrita no ESG em Moçambique: contribuições	222
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	240
Conclusões	240
Recomendações	244
BIBLIOGRAFIA	247
ANEXOS	258

Lista de abreviaturas

- FLCS - Faculdade de Letras e Ciências Sociais
UEM - Universidade Eduardo Mondlane
UP - Universidade Pedagógica
L1 - Língua Primeira/Materna
L2 - Língua Segunda
LE - Língua Estrangeira
LB - Língua(s) Bantu
EB - Ensino Bilingue
ESG - Ensino Secundário Geral
EESG - Estratégia do Ensino Secundário Geral
SNE - Sistema Nacional de Educação
ESJM - Escola Secundária Josina Machel
ESL - Escola Secundária de Lhanguene
ESMSM - Escola Secundária Mateus Sassão Muthemba
ESN - Escola Secundária de Nampula
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
AC - Avaliação Contínua
AS - Avaliação Sistemática
APT - Avaliação Periódica Trimestral
GN - Grupo Nominal
TIC's - Tecnologia de Informação e Comunicação
TPC - Trabalho para Casa
ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de figuras

- Figura 1. Diagrama de Rimes (1983) relativo a aspetos a considerar para a produção de um texto escrito
Figura 2. O ciclo de ensino e aprendizagem segundo Hyland (2007)
Figura 3. Princípios básicos para a avaliação segundo Hyland (2004, 2007)

Índice de Quadros

- Quadro 1. Perfil sócio-linguístico dos docentes da ESJM e ESL (cidade de Maputo/Maputo)
- Quadro 2. Perfil sócio-linguístico dos docentes da ESMSM (cidade da Beira/Sofala)
- Quadro 3. Perfil sócio-linguístico dos docentes da ESMSM (cidade de Nampula/Nampula)
- Quadro 4. Perfil profissional dos docentes das ESJM e ESL (cidade de Maputo), ESMSM (cidade da Beira) e ESN (cidade de Nampula)
- Quadro 5. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 9^a classe da ESJM (cidade de Maputo/Maputo)
- Quadro 6. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 9^a classe da ESMSM (cidade da Beira/Sofala)
- Quadro 7. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 9^a classe da ESN (cidade de Nampula/Nampula)
- Quadro 8. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 11^a classe da ESJM e ESL (cidade de Maputo/Maputo)
- Quadro 9. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 11^a classe da ESMSM (cidade da Beira/Sofala)
- Quadro 10. Perfil sócio-linguístico dos estudantes da 11^a classe da ESN (cidade de Nampula/Nampula)
- Quadro 11. Moçambique: distribuição percentual das L1 em 1980, 1997 e 2007
- Quadro 12. Moçambique: evolução da percentagem de falantes L1 e L2 em 1980, 1997 e 2007
- Quadro 13. Tipos de avaliação para avaliar diferentes tipos de conhecimento (Arends, 2008: 241)
- Quadro 14. Tipos de questões dissertativas
- Quadro 15. Ficha de avaliação de Rust et al. (2003: 150)
- Quadro 16. Grelha de descritores para auto-avaliação (Adaptado: QECR, 2001: 55)
- Quadro 17. Texto - materiais produzidos no quadro pelos estudantes
- Quadro 18. Texto 2 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes
- Quadro 19. Texto 3 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes

- Quadro 20. Texto 4 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes
- Quadro 21. Distribuição numérica dos textos por classe e cidade
- Quadro 22. Síntese sobre as semelhanças e diferenças entre a “síntese” e o “resumo”
- Quadro 23. Percentagem relativa a propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares
- Quadro 24. Percentagem relativa a estudantes que sempre tiveram o livro de leitura para as aulas de Português em todas as classe
- Quadro 25. Percentagem de estudantes que gostam da língua portuguesa na 9^a e 11^a classes
- Quadro 26. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes com acesso ao livro de Português para as aulas.
- Quadro 27. Percentagem relativa a hábitos de leitura dos estudantes da 9^a da 11^a classes
- Quadro 28. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes que lêem livros literários e se lembram dos autores e dos títulos
- Quadro 29. Percentagem relativa à percepção dos estudantes da 9^a e da 11^a classes sobre o nível de proficiência/domínio de língua portuguesa dos seus professores de Português
- Quadro 30. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa à sua percepção sobre o seu gosto pela escrita
- Quadro 31. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa ao tipo de escrita de que gostam
- Quadro 32. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa à sua percepção sobre a relevância do que aprendem nas aulas de Português para o reforço da escrita
- Quadro 33. Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa à sua percepção sobre a relação entre a correção do professor de Português e a melhoria da sua capacidade de escrita
- Quadro 34. Percentagem relativa às variáveis que afetam a capacidade de escrita dos estudantes da 9^a e da 11^a classes
- Quadro 35. Percentagem relativa ao tipo de acompanhamento que os professores dão aos estudantes da 9^a e da 11^a classes no contexto do ensino da escrita
- Quadro 36. Percentagem relativa à percepção dos estudantes sobre a sua capacidade de auto-avaliação
- Quadro 37. Percentagem relativa à percepção dos estudantes da 9^a e da 11^a classes sobre a importância da(s) sua(s) língua(s) materna(s) Bantu na aprendizagem da escrita na disciplina

de Português

Quadro 38. Percentagem relativa aos procedimentos adotados pelos professores para o conhecimento do perfil sócio-linguístico dos seus alunos e do nível de proficiência em língua portuguesa

Quadro 39. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos alunos

Quadro 40. Percentagem relativa ao tratamento que o professor dá ao programa de ensino de Português

Quadro 41. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre o nível de proficiência dos estudantes do ESG

Quadro 42. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre a importância das LB no processo de ensino e aprendizagem do Português

Quadro 43. Percentagem relativa às prioridades dos professores no rol das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ESG

Quadro 44. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre o alcance do currículo em vigor no que toca a componente de escrita

Quadro 45. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre os níveis atuais de escrita dos estudantes do ESG

Quadro 46. Percentagem relativa ao tipo de *feedback* disponibilizado pelos professores do ESG

Quadro 47. Percentagem relativa às estratégias adotadas para a disponibilização do *feedback* aos estudantes do ESG

Quadro 48. Percentagem relativa ao uso de critérios de avaliação pelos professores do ESG

Quadro 49. Percentagem relativa à percepção dos professores sobre a capacidade de os estudantes do ESG se auto-avaliarem

Quadro 50. Comparaçao percentual dos estudantes capazes de se auto-avaliarem na 9^a e na 11^a classes

Quadro 51. Percentagem relativa às hipotéticas escolhas profissionais futuras dos professores do ESG

Quadro 52. Critérios para avaliar a escrita - retirado de Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE). Formação de professores para o desenvolvimento da literária

na Europa

Quadro 53. Quadro de pontuação da avaliação da escrita

Quadro 54. Critérios para avaliar um conto

Quadro 55. Critérios para avaliar textos fatuais

Quadro 56. Critérios para avaliar um texto argumentativo

Quadro 57. Critérios para avaliar a capacidade de compreensão de um texto

Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique - desafios linguísticos, metodológicos e contextuais

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo descrever e discutir as opções metodológicas levadas a cabo no ensino da escrita por um grupo de professores de Português do ensino secundário em Moçambique. Trata-se de procurar saber como é ensinada a escrita neste contexto e como é avaliada. Este objetivo decorre das constatações que temos vindo a fazer no contexto do nosso trabalho com os estudantes universitários que frequentam os cursos de língua na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS-UEM), onde leccionamos as disciplinas de Português III e IV, concretamente ligadas à produção escrita.

O contacto com os estudantes universitários da FLCS-UEM, bem como com o material por estes escrito, tendo em conta a sua baixa qualidade, tem demonstrado sistematicamente a necessidade de não só compreender como é que o processo de ensino e aprendizagem da escrita decorre na escola secundária e como é que isso influi no percurso escolar dos estudantes como também de compreender como isso pode ser objeto de estudo e sistematização no contexto de formação de professores de Português em Moçambique. Esta necessidade fez-nos efectuar uma série de observações em quatro escolas secundárias das três principais regiões do país, nomeadamente duas no sul, na cidade de Maputo, uma no centro, na cidade da Beira, e outra no norte, na cidade de Nampula.

Neste contexto, propomo-nos realizar este estudo com enfoque para o ensino secundário na esperança de que os resultados contribuam para uma reflexão alargada com vista a encontrar-se soluções para a problemática da escrita no contexto moçambicano. Assim, o nosso estudo comprehende três partes subdivididos em seis capítulos, como a seguir apresentamos.

Na primeira parte, relativa ao enquadramento do estudo, apresentamos o primeiro capítulo, em que avançamos a problemática, os objetivos geral e específicos, a hipótese de investigação, a metodologia de recolha de dados, as contribuições de estudo, bem como o perfil da população alvo abrangido pelo estudo. Igualmente, fazemos uma breve caracterização da situação e da política linguísticas de Moçambique, em que avançamos a ideia de que o perfil atual pode influir na componente de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Na segunda parte, relativa aos instrumentos de análise - revisão da bibliografia -, avançamos dois capítulos, o segundo e o terceiro. No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre os pressupostos teóricos relativos à componente escrita, em que apresentamos e discutimos os dados e resultados de

estudos de outros investigadores da área. Essencialmente, apresentamos uma abordagem que parte de uma visão tradicional de ensino da escrita, que olha para esta competência como aquela que se aprende mediante o domínio formal de componentes estruturais. Neste percurso, passamos pelos modelos processuais, que surgem em reação àquela, cuja abordagem se centra nas componentes planificação, textualização e revisão. O pressuposto chave nesta segunda abordagem é que a escrita é vista sob o ponto de vista do contexto de L1 e de públicos que já sabem escrever, contrastando muitas vezes o *modus operandi* dos escreventes mais competentes ao dos menos competentes, o que não contempla os múltiplos casos de contextos de L2 onde as necessidades de aprendizagem de escrita são bem mais acentuadas, havendo casos significativos de estudantes que não sabem escrever. Esta segunda visão de ensino da escrita levou a outra reacção por parte dos adeptos da Linguística Funcional de Halliday e da abordagem sócio-construtivista de Vygotsky cujo epicentro das discussões está na dimensão social onde toda a comunicação tem lugar. Estes propuseram, alternativamente, a pedagogia dos géneros textuais como a que, contemplando a dimensão funcional e sociológica da língua, poderia responder melhor às necessidades de aprendizagem de escrita em contextos de L2.

Na linha dos pressupostos da abordagem da pedagogia de géneros textuais, avançamos o terceiro capítulo. O aspeto chave a explorar nesta abordagem é que a pedagogia de géneros textuais tem a particularidade de não só olhar para a aprendizagem da escrita sob o ponto de vista funcional e sociológico como também de salvaguardar a presença de um ensino virado para o treino das dimensões composicional, gramatical, preocupando-se essencialmente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, medidas frequentemente através de uma componente de avaliação devidamente calibrada no contexto desta abordagem. Nesta perspectiva, compreendendo que o conjunto teórico apresentado pela abordagem da pedagogia de género aponta caminhos concretos que possam ajudar a dar soluções para a problemática do ensino da escrita no contexto em análise, avançamo-la como a proposta mais indicada. Na sequência da percepção de que a avaliação desempenha um papel fundamental nesta abordagem, avançamos no mesmo capítulo alguns pressupostos inerentes à avaliação, no geral, e à avaliação da escrita, em particular. Esta discussão culmina com a necessidade de olhar para o livro como instrumento importante integrante do processo, na medida em que tudo quanto se deve aprender e avaliar conhece a sua sistematização neste material de apoio ao ensino e aprendizagem.

Na parte III, relativa à análise dos dados e apresentação dos resultados, avançamos o quarto, o quinto e o sexto capítulos. No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os dados recolhidos nos

três contextos estudados. Para melhor compreensão, decidimos apresentar e discutir, primeiro, os resultados relativos à componente da produção textual, bem como relativos ao trabalho desenvolvido pelos professores enquanto agentes responsáveis pela disponibilização do *feedback* aos alunos. Os resultados desta discussão levantaram questões importantes que nos levaram a revisitar de modo particular as componentes de ensino da gramática e da oralidade na sua relação com o ensino da escrita; levaram-nos ainda a procurar perceber até que ponto fatores como (i) propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares e (ii) situação dos manuais (de Português) do Ensino Secundário Geral (ESG) influem no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular.

No quinto capítulo, na sequência dos resultados das discussões anteriores, propomo-nos percorrer um caminho que nos possa trazer elementos relativos aos perfis dos estudantes, no que toca à componente académica, e dos professores, na dimensão profissional, tendo em conta as implicações que estes perfis poderiam trazer para o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ESG. Assim, analisamos os resultados dos inquéritos administrados aos dois grupos-alvo.

No sexto capítulo, apresentamos as constatações do estudo e a pedagogia de género como a proposta mais indicada para responder às necessidades de ensino e aprendizagem da escrita no contexto em análise. No que toca às constatações, trazemos a resenha dos principais elementos que o estudo conseguiu captar. É na sequência destes elementos que apresentamos a proposta da pedagogia dos géneros textuais. No cômputo geral, esta proposta tem como suporte os estudos desenvolvidos por Christie (2013) e Hyland (2003, 2007). O último autor apresenta um conjunto de elementos orientadores chave a que se pode recorrer para construir o roteiro do processo de ensino e aprendizagem da escrita no contexto em análise, que avançamos para este estudo nomeadamente *planificação da aprendizagem, sequenciação da aprendizagem, suporte da aprendizagem e avaliação da aprendizagem*.

Por fim, apresentamos as principais conclusões a que chegámos com este estudo, bem como as recomendações que julgarmos importantes e a ter em conta no contexto de ensino e aprendizagem da língua, no geral, e da escrita, em particular, em Moçambique.

PARTE I - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1. Contextualização

1.1. A problemática do estudo

Ensinar a escrita é uma atividade desafiadora em qualquer contexto sócio-linguístico. Os grandes desafios associados a esta atividade estão ligados a vários fatores dos quais se destacam, à partida, os (i) de ordem técnica, ligados à formação de professores com a qualidade desejada para este tipo de atividade, bem como às escolhas metodológicas, estratégicas, incluindo dos materiais, por parte dos professores, para o ensino de uma capacidade que se pode considerar simultaneamente “aberta” e “fechada” (Foster, 1992: 7) e bastante complexa; (ii) de ordem linguístico-cognitiva, ligados ao estágio de desenvolvimento psico-linguístico do aluno que o possibilite demonstrar uma capacidade de expressão escrita (Carvalho, 1999) ou, na expressão de Barbeiro e Pereira (2007), uma competência compositiva consistente para a realização da tarefa de escrita com sucesso; (iii) de ordem sócio-linguística, ligados à variação da língua (a ensinada na escola e a usada, de facto, na sociedade); e (iv) de ordem política, ligados à criação de condições para a concepção de textos programáticos e de manuais adequados ao ensino de uma capacidade tão complexa quanto a escrita.

Sem perder de vista o caráter dinâmico do processo de ensino e aprendizagem, os fatores descritos acima necessitam que as consideremos tendo em conta os contextos em que nos inserimos. Deste modo, podemos afirmar que é possível que num contexto aqueles fatores interfiram mais negativamente no processo de ensino do que nos outros, tendo em conta o tipo de tratamento que cada um dos contextos der aos mesmos. Isto equivale a dizer que de um contexto para o outro os desafios serão necessariamente diferentes. Sob este prisma, na nossa perspectiva, no contexto moçambicano estes fatores interferem em grande escala no processo de ensino, colocando-nos desafios consideráveis.

Numa análise mais profunda, num contexto como o moçambicano, multilingue e multicultural, pode-se concluir que aos desafios genéricos colocados pelos fatores supracitados acrescem-se outros, tornando a situação muito mais complexa. Com efeito, neste contexto temos de lidar com fatores como (i) a convivência/o contacto entre a língua portuguesa e línguas de uma outra matriz (Bantu) ainda em estudo e desenvolvimento técnico e (ii) a fraca proficiência dos próprios professores no que diz respeito à norma europeia do Português ensinado em Moçambique, por, eles também, terem aprendido a língua em contexto de “subversão” linguística, com

professores (e) falantes de Português L2; para além de serem falantes de outras línguas (Bantu), também em contacto, cujo domínio/uso formal¹ é (quase) inexistente.

Este conjunto de elementos torna o processo de ensino da língua portuguesa complexo e deficitário, reflectindo-se, de modo geral, nas produções linguísticas dos falantes (mesmo os mais escolarizados) e, de modo particular, nas produções escritas dos alunos, em fase de aprendizagem.²

Considerando que o foco da nossa pesquisa é o ensino e aprendizagem da componente escrita, na sua dimensão textual, é importante referir, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), que para a produção de um documento escrito são activadas diversas competências, dentre as quais a *compositiva*, a *ortográfica* e a *gráfica*. Nesta sequência, à luz do contexto que queremos estudar, devemos chamar a atenção para o facto de estas competências estarem sob a influência do conjunto dos fatores que levantámos e dos desafios que se colocam tendo em conta os mesmos fatores.

Para este estudo, tendo em conta ainda Barbeiro e Pereira (2007), direcionaremos a nossa análise para a competência compositiva, que é “relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro e Pereira, 2007: 5). Na verdade, nesta ideia está subjacente a competência comunicativa na sua dimensão escrita.

Sabendo que, pelo desenho dos currículos do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, parte dos alunos tem a língua portuguesa como disciplina até ao 12º ano de escolarização formal³, afigura-se importante discutir com profundidade os pressupostos fundamentais para o ensino da escrita ao nível do ensino secundário geral (ESG); porque grande parte dos profissionais, mesmo aqueles que frequenta(ra)m cursos superiores, que não tenham a língua portuguesa como disciplina, apresentam dificuldades consideráveis na comunicação escrita principalmente ao nível da **competência compositiva**.

¹ Achamos que o ideal seria que todos os professores de língua portuguesa fosse também proficientes nas suas línguas maternas (Bantu) ou, não as tenso como maternas, tenham conhecimentos profundos de pelo menos uma língua Bantu (da região onde se encontram a trabalhar) para que possam estabelecer a ponte entre as estruturas formais do Português e a(s) da(s) língua(s) Bantu numa dimensão metalinguística. Uma alternativa, que já está em curso desde o ano letivo de 2012 na FLCS-UEM, é que os estudantes do Curso de Ensino de Português - futuros professores de Português - tivessem a disciplina de Linguística Descritiva das Línguas Bantu - proposta em Guirrugo (2008) - como nuclear. Julgamos que este reposicionamento curricular ajudará os futuros professores a familiarizarem-se com as estruturas formais daquelas línguas passíveis de interferir negativamente nas estruturas formais da língua portuguesa.

² Não deixamos de lado o facto de este fenómeno refletir-se também noutras modalidades, como sejam a oralidade e a leitura.

³ O panorama geral indica que a língua portuguesa como disciplina na escola moçambicana é lecionada no ensino superior (com profundidade) apenas nos cursos de línguas; o que é crítico se pensarmos que maior parte dos estudantes, à saída da escola secundária, evidenciam sérios problemas de domínio da língua portuguesa.

1.2. Objetivo geral

Nos últimos anos, a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (FLCS-UEM) tem vindo a receber estudantes com sérias dificuldades de língua portuguesa⁴, principalmente na componente escrita, fundamental para a realização da atividade académica. Esta realidade tem provocado sérios debates quer a nível institucional quer a nível da sociedade.

Na esfera deste debate, e diante deste problema, pretendemos **perceber** em primeiro lugar **que metodologias e que estratégias de ensino da escrita adoptam os professores de língua portuguesa para a materialização da atividade de escrita a nível do ESG**. Segundo, porque julgamos que também é preciso olhar para o processo sob o ponto de vista do aprendente, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, pretendemos **perceber que tipo de atividades de escrita os estudantes estão mais habituados a realizar e que julgam mais produtivas para a aprendizagem da mesma**. Julgamos que com base na informação que a pesquisa fornecer, poderemos indagar sobre as metodologias mais consentâneas com a realidade dos intervenientes no processo, no sentido de fornecer outras pistas metodológicas para ajudar os mesmos a superarem as dificuldades e melhorarem a sua atividade.

1.3. Objetivos específicos

Para materializarmos o que acima expusemos, traçámos como objetivos específicos (i) caracterizar o tipo de recursos metodológicos a que os professores de Português recorrem ao nível do ensino secundário para ensinar a escrita; (ii) descrever o conjunto de atividades levadas a cabo quer pelos docentes quer pelos alunos para o desenvolvimento desta habilidade no contexto da aprendizagem; e (iii) discutir as opções metodológicas e estratégicas usadas para o ensino e aprendizagem da escrita à luz dos pressupostos teóricos, do contexto de aprendizagem e do programa curricular usado pelo ESG moçambicano.

1.4. Questão de partida

Para direcionar a pesquisa que pretendemos desenvolver, partimos de uma questão geral que abarca aspetos relacionados com o desenho dos programas curriculares da disciplina de Português e com os recursos metodológicos para o ensino. Sendo assim, consideramos que *fatores*

⁴ O mesmo cenário verifica-se nas outras áreas de conhecimento. Basta referir que, semestralmente, a FLCS UEM recebe pedidos de outras faculdades no sentido de desenhar um programa extra de *Técnicas de Expressão Oral e Escrita* que possa ajudar os alunos a ultrapassarem os problemas básicos nesta componente que evidenciam à entrada escolarização superior.

como inadequação dos programas curriculares e deficiente aplicação dos recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem da escrita pelos professores do nível secundário básico e pré-universitário do SNE moçambicano contribuem para que os alunos, à saída daquele nível, não tenham desenvolvido uma competência compositiva adequada para a realização de tarefas de escrita com sucesso.

Julgamos que esta questão nos ajudará a responder aos objetivos enunciados e a descobrir que outros pressupostos relevantes poderão estar por detrás desta questão.

1.5. Metodologia

Como referimos acima, um aspeto importante para o desenvolvimento deste trabalho passa por ter acesso ao conjunto metodológico usado pelos professores para o ensino e às estratégias a que os alunos recorrem para aprender a escrita. Neste sentido, para o alcance dos objetivos deste estudo, durante três trimestres (2º e 3º trimestres de 2013 e 2º trimestre de 2014), levámos a cabo uma pesquisa em quatro escolas secundárias (duas da cidade de Maputo, uma na cidade da Beira e outra na cidade de Nampula) em turmas específicas para **observar, registar e caracterizar** o desenvolvimento das atividades realizadas, quer pelos professores de Português quer pelos alunos, no exercício de treino das habilidades de escrita em língua portuguesa.

Durante os primeiros dois trimestres de 2013 assistimos às aulas na Escola Secundária Josina Machel (ESJM) e Escola Secundária de Lhanguene⁵ (ESL), ambas na cidade de Maputo, no centro e periferia, respetivamente. No segundo trimestre de 2014, assistimos às aulas na Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba (ESMSM), na cidade da Beira, Província de Sofala, e na Escola Secundária de Nampula (ESN), na cidade de Nampula, Província de Nampula. O trabalho de assistência destinava-se a captar *in loco* o desenrolar das atividades dos professores e alunos em sala de aulas com o objetivo de perceber o conjunto metodológico e estratégico que os professores usam, o trabalho/as tarefas que os estudantes desenvolvem para a aprendizagem da escrita no que se refere à **competência compositiva**, tendo em conta os fatores contextuais (multilingue e sob influência de PL2) e a principal finalidade do ensino.⁶

A escolhas destes três locais prendeu-se com o facto de serem os principais centros urbanos do país, que, pela sua natureza, constituem os maiores pontos de convergência por excelência de

⁵ O nome *Lhanguene* é uma corruptela de *Nhlangeni*, nome em Ronga, que significa no caniço; sendo *nhlanga* = caniço e *-eni* = locativo *no*.

⁶ De acordo com Arends (2008: 17), “(...) a principal finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados.”

pessoas de diversas origens geográficas e até de nacionalidades diferentes. Estes dois fatores, no contexto em estudo, ainda conferem, por si, maior visibilidade e prestígio a estes locais e, consequentemente, mais acesso a bens e serviços do que os outros lugares. Por este motivo, partimos do pressuposto de que os resultados alcançados nos três locais poderiam servir de modelo e, por isso, passíveis de generalização, com o devido respeito pelas nuances naturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, na cidade de Maputo, observámos três turmas, uma de 9^a classe (ESJM) e duas de 11^a classe (ESJM e ESL), envolvendo igual número de professores e cerca de 55 alunos da 9^a classe e 120 alunos da 11^a classe, respetivamente. Na cidade da Beira, observámos cerca de 115 alunos da 9^a classe e 92 alunos de 11^a classe, respetivamente. Igualmente, na cidade de Nampula, observámos cerca de 75 alunos da 9^a classe e 72 alunos da 11^a classe, respetivamente.

Procedeu-se ainda a recolhas de textos escritos produzidos pelos alunos das duas classes. Numa primeira fase, queríamos, em todas as situações, incluir o registo do conjunto do trabalho feito pelos professores sobre os textos (nomeadamente o tipo de *feedback* correctivo a que dão mais enfoque: se direto ou indireto, e o domínio a que dão mais importância na correção: se sintático, morfológico, ortográfico, etc.). Julgávamos que esse registo poderia reforçar as recolhas do tipo metodológico e estratégico a que se recorre para este tipo de atividades. Todavia, decorrente do facto de quase todos os professores não trabalharem para disponibilizar o *feedback* sobre os materiais produzidos pelos estudantes, abrimos espaço para incluir o material não corrigido.⁷

A escolha de 9^a e 11^a classes prendeu-se com o facto de, primeiro, serem classes sem exames nacionais neste sistema de ensino, constituindo, por isso, na nossa ótica, momentos mais apropriados para o treino de um tipo de habilidade complexo como a escrita sem a pressão que a 10^a e a 12^a classes podem representar para o professor e para o aluno, tendo em conta a necessidade de direcionar toda a atividade para aquelas avaliações.⁸ Segundo, olhando para a disposição das atividades de escrita programadas para as diversas classes (8^a a 12^a), pareceu-nos, em termos de

⁷ Uma das descobertas feitas prende-se com o facto de quase todos os professores não disponibilizarem o *feedback* correctivo. Esta situação decorre de vários fatores como sejam: (i) a superlotação das turmas, (iii) o número excessivo de turmas por professor, elevando a sua carga horária, conforme a justificação dada pelos próprios professores e confirmada nos inquéritos, bem como (iii) a falta de “cultura de exercício de escrita”.

⁸ Uma das exigências do SNE de Moçambique é que no final do ano letivo os professores tenham um aproveitamento positivo por turma lecionada. Isto faz com que muitas vezes os esforços feitos sejam para atingir as metas exigidas (em detrimento da qualidade do seu trabalho?). Para além disso, pelo facto de se recorrer fundamentalmente aos testes de escolha múltipla, o treino da capacidade de escrita é relegado para o segundo plano e muita da informação sobre esta capacidade por parte dos estudantes fica diluída e inacessível para os professores (vd. Foster, 1992; Casassus, 2009). Isto está ligado ao Ribeiro (1992) refere em relação aos contextos onde no currículo a componente avaliação é mais dominante devido aos condicionalismo do próprio sistema educativo.

volume de trabalho de escrita, que as que escolhemos para a nossa pesquisa são as mais apelativas⁹. Todavia, o ideal seria direcionar o nosso trabalho para todo o ESG, de modo a termos uma “imagem” mais abrangente do fenómeno; o que por questões de tempo, espaço e volume de trabalho não se mostrou aplicável.

Igualmente, administrámos inquéritos para ambos os grupos estudados. Para os professores administrámos inquéritos sócio-linguísticos e profissionais e para os alunos, apenas sócio-linguísticos, cuja informação serviu de suporte das análises feitas aos materiais recolhidos e analisados. Esta decisão, como veremos mais tarde, prendeu-se com necessidade de captar outros fenómenos que as observações e as recolhas dos materiais escritos não conseguiram alcançar.

Analisámos, também, os programas curriculares e a situação dos manuais de ensino daqueles níveis (8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes) para percebermos a sua adequação enquanto instrumentos de “mediatização” entre os “parceiros” de sala de aula, visando atingir objetivos de ensino e aprendizagem da componente escrita.

É importante referir que este estudo parte do pressuposto de que em Moçambique, um país multilingue, o Português é essencialmente uma L2¹⁰ (discutiremos este conceito mais adiante) cujos falantes ainda evidenciam um domínio linguístico com fragilidades importantes para realizarem com eficácia uma atividade tão complexa quanto a de escrita com o sucesso que se espera deles. Este cenário é mais evidente nos alunos à saída do nível secundário de ensino onde se espera que o indivíduo tenha já uma competência compositiva relativamente consistente para responder com sucesso às solicitações, primeiro, de um nível mais exigente (o universitário) e, segundo, de uma sociedade cada vez mais exigente para com os cidadãos no exercício dos seus direitos e deveres através da língua escrita.

Naturalmente, esta discussão vai desenvolver-se sem perder de vista o facto de esta habilidade ser complexa até para os falantes de uma determinada língua como L1 (em contextos monolingues), como já referido acima.

⁹ Vide anexo 1.

¹⁰ De acordo com Galisson e Coste (1983: 442), uma L2 está no conjunto das línguas não maternas e é normalmente ensinada como língua veicular a toda a uma comunidade em que a(s) sua(s) língua(s) materna(s) é(são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país. Para o caso de Moçambique deve-se acrescentar que estas línguas não só são desconhecidas (excepto algumas que são “trans-fronteiriças”) como também não são ensinadas formalmente na mesma proporção que a L2.

1.6. População-alvo¹¹

A população-alvo deste estudo é constituída por 37 professores que lecionam de 8^a à 12^a classes de quatro escolas, duas em Maputo cidade (ESJM – 9 professores - e ESL – 10 professores), uma em Sofala, cidade da Beira (ESMSM – 9 professores) e uma na cidade de Nampula (ESN – 9 professores), como já referido. A população-alvo inclui ainda estudantes num total de 418, subdivididos em duas classes, nomeadamente 195 alunos da 11^a classe e 223 alunos da 9^a classe distribuídos em quatro escolas secundárias. Os alunos da 9^a classe distribuem-se da seguinte maneira: 49 estudam na ESJM (cidade de Maputo), 115 na ESMSM (cidade da Beira) e 59 na ESN (cidade de Nampula). Os da 11^a classe distribuem-se da seguinte maneira: 74 estudam na ESJM (cidade de Maputo), 92 na ESMSM (cidade da Beira) e 29 na ESN (cidade de Nampula). Vejam-se os quadros relativos aos perfis desta população e à análise que trazemos sobre esta abaixo.

1.6.1. O perfil sócio-linguístico dos docentes do ESG de Moçambique

Neste ponto apresentamos o perfil sócio-linguístico dos docentes distribuídos pelas três cidades onde trabalhámos no âmbito desta pesquisa. A nossa expectativa é que a informação que os dados disponibilizaram sirva para termos uma imagem sobre os professores que lecionam no contexto moçambicano. Para o efeito, a nossa análise terá como enfoque as variáveis distribuição etária, local de nascimento, língua materna e línguas de comunicação atual.

¹¹ Devemos esclarecer que o número de indivíduos (professores e estudantes) inquiridos não corresponde ao universo real de todo o grupo com que trabalhámos, porquanto, os inquéritos abrangeram somente aqueles indivíduos que se disponibilizaram para o efeito. Assim, houve casos de professores que não responderam aos inquéritos, por diversas razões, e alunos que não estavam presentes na aula aquando da administração dos inquéritos.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	25-40	10	52.6
	≥ 41	9	47.4
NATURALIDADE	Maputo	8	42.10
	Gaza	3	15.8
	Inhambane	2	10.5
	Sofala	1	5.3
	Zambézia	3	15.8
	Manica	0	0
	Tete	2	10.5
	Nampula	0	0
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
	Outra	0	0
LÍNGUA MATERNA	Português	7	36.8
	Língua Bantu	2	10.5
	Português/L. Bantu	10	52.6
EM QUE LÍNGUAS FALA ATUALMENTE?	Português	0	0
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	19	100

Quadro 1. *Perfil sócio-lingüístico dos docentes ESJM e ESL (Maputo)*

De acordo com os dados disponíveis (veja o quadro 1), há um ligeiro equilíbrio em termos de idade dos docentes – os jovens representam 52.6% e os mais velhos 47.4%. Estes dados podem revelar a necessidade de maior interação entre os docentes, se considerarmos que os mais velhos têm, na maioria dos casos, experiência acumulada ao longo dos anos que podem partilhar com os mais novos. Voltaremos a este assunto mais adiante quando falarmos dos perfis profissionais.

No que se refere à língua materna, nota-se que maior parte dos docentes, 52.6%, aprendeu a falar em Português e numa Língua Bantu (LB), 36.8% em língua portuguesa e apenas 10.5% numa LB. Isto revela a tendência de um bilinguismo entre os professores, se pensarmos que, normalmente, neste contexto as línguas maternas Bantu aprendidas durante a infância tendem a

manter-se “vivas” ao longo da vida dos falantes, servindo como meios de comunicação fundamentalmente nas zonas de origem, esferas familiares e alguns círculos de amizades.¹²

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	25-40	6	66.7
	≥ 41	3	33.3
NATURALIDADE	Maputo	1	11.1
	Gaza	0	0
	Inhambane	1	11.1
	Sofala	3	33.3
	Zambézia	1	11.1
	Manica	3	33.3
	Tete	1	11.1
	Nampula	0	0
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
	Outra	0	0
LÍNGUA MATERNA	Português	2	22.2
	Língua Bantu	1	11.1
	Português/L. Bantu	6	66.7
EM QUE LÍNGUAS FALA ATUALMENTE?	Português	0	0
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	9	100

Quadro 2. *Perfil sócio-linguístico dos docentes ESMSM (Beira/Sofala)*

Para o caso da cidade da Beira, no que se refere à idade, verificamos que há uma tendência para a juventude, com a percentagem a rondar os 66.7% de jovens contra 33.3% de professores acima dos 40 anos. Estes dados podem sugerir maior atenção por parte da escola, porque os mesmos podem significar menos experiência no seio do corpo docente.

¹² Atualmente, há já domínios formais, para além do educativo onde se usam as LB para a escolarização inicial (o caso do Ensino Bilingue), em que são necessárias as LB para a comunicação. É o caso dos tribunais, esquadras de polícia, serviços municipais, hospitalares, entre outros lugares onde as LB são usadas em caso de necessidade (quando não há intercomunicação em língua portuguesa).

Quanto à questão linguística, nota-se, comparativamente a Maputo, uma tendência para o bilinguismo mais acentuado (66.7% de falantes bilingues em criança, 22.2% de falantes de Português na mesma idade e apenas 11.1% de falantes de uma LB na mesma idade) que estabiliza na fase adulta como ilustram os 100% relativos à língua que os professores falam atualmente.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	25-40	7	77.8
	≥ 41	2	22.2
NATURALIDADE	Maputo	0	0
	Gaza	0	0
	Inhambane	0	0
	Sofala	0	0
	Zambézia	2	2.22
	Manica	0	0
	Tete	0	0
	Nampula	7	77.8
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
	Outra	0	0
LÍNGUA MATERNA	Português	5	55.6
	Língua Bantu	1	11.1
	Português/L. Bantu	3	33.3
EM QUE LÍNGUAS FALA ATUALMENTE?	Português	0	0
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	9	100

Quadro 3. *Perfil sócio-lingüístico dos docentes da ESN (cidade de Nampula/Nampula)*

Tal como na Beira, os dados de Nampula ilustram uma tendência para a juventude entre os docentes (77.8% dos professores são jovens e apenas 22.2% estão acima dos 40 anos). Como referimos em relação a Beira, isto sugere-nos que mais atenção deve ser dada aos docentes mais jovens pelas mesmas razões aludidas para aquele caso. Em relação à língua, nota-se uma inversão que sai de uma tendência para o Português (com 55.6% de falantes do Português em criança, contra 33.3% de falantes de Português e uma LB na mesma idade e 11.1% de falantes de LB, também, em

criança). Mas olhemos para os perfis profissionais para termos mais elementos sobre esta população.

1.6.2. O perfil profissional dos docentes do ESG de Moçambique

Antes de discutirmos os dados das tabelas relativas aos perfis profissionais, devemos referir que a base de análise da variável “anos de experiência docente” foi de Huberman (1995). De acordo com este autor, o ciclo de vida dos professores subdivide-se em cinco fases, nomeadamente *1-3 anos – a fase de início da carreira*, quando o docente, ao entrar para a carreira ainda necessita de tactear o terreno onde vai trabalhar, com as incertezas que isso significa; *4-6 anos – a fase de estabilização*, quando o docente entra no processo de consolidação de um repertório pedagógico e vive o acumular de alguma experiência como resultado do seu trabalho; *7-25 anos – a fase de experimentação e da diversificação*, momento em que se verifica, por parte do docente, um ativismo e um questionamento dos procedimentos de forma intensa; *25-35 anos – a fase de serenidade*, quando o docente prima por um distanciamento afectivo e conservadorismo em relação aos processos; e *35-40 anos – a fase do desinvestimento*; quando o docente se prepara para a aposentadoria. Segundo estes autores, “Dependendo do percurso anterior (...) [a] última fase pode viver-se serenamente ou com amargura. O percurso mais harmonioso seria o seguinte:

Diversificação Serenidade Desinvestimento sereno.

Os percursos mais “problemáticos” seriam:

- a) Questionamento Desinvestimento amargo.
- b) Questionamento Conservantismo Desinvestimento amargo.” (Huberman, 1995: 48).

Vejamos a seguir os dados relativas aos perfis profissionais dos docentes inquiridos.

VARIÁVEL		Docentes Maputo		Docentes Beira		Docentes Nampula	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
ANOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	1-3	2	10.5	0	0	1	11.1
	4-6	4	21.1	0	0	4	44.4
	7-25	9	47.4	9	100	4	44.4
	25-35	4	21.1	0	0	0	0
	35-40	0	0	0	0	0	0
TURMAS POR DOCENTE	1-3	4	21	1	11.1	5	55.6
	≥ 4	15	78.9	8	88.9	4	44.4
DISCIPLINA POR DOCENTE	1	17	89.5	9	100	8	88.9
	2	2	10.5	0	0	1	11.1
NÍVEIS DE ENSINO POR DOCENTE	1	12	63.2	4	44.4	3	33.3
	≥ 2	7	36.8	5	55.6	6	66.7
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO DOCENTE	Bacharelato em Ensino de Português	3	15.8	0	0	0	0
	Licenciatura em Ensino de Português	12	63.2	9	100	9	100
	Licenciatura em outros cursos	2	15.2	0	0	0	0
ESCOLHA PROFISSIONAL							
PROFESSOR DE PORTUGUÊS	1ª Opção	11	57.9	7	77.8	8	88.9
	2ª Opção	5	26.3	2	22.2	0	0
OUTRA ESCOLHA PROFISSIONAL	Por falta de vagas na alternativa escolhida	1	5.3	0	0	0	0
	outros motivos	2	10.5	0	0	1	11.1
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR AO LONGO DO/DA TEMPO/CARREIRA							
SEMINÁRIOS DE CAPACITAÇÃO INSTITUCIONAIS	Em diversas matérias	4	21	2	22.2	8	88.9
SEM CAPACITAÇÃO INSTITUCIONAL	Adquire experiência ao longo do tempo e com a ajuda dos experientes	15	78.9	2	22.2	1	11.1
	Preocupa-se com a auto-formação	9	47.4	5	55.6	0	0

Quadro 4. Perfil profissional dos docentes ESJM e ESL (Maputo), ESMSM (Beira) e ESN (Nampula)

No que toca ao caso de Maputo, olhando para os dados que constam do quadro 4 percebemos que maior parte dos docentes tem um tempo de experiência média ($3^{\text{a}} \text{ fase} - 7 \text{ a } 25 \text{ anos}$; 47% dos inquiridos), incluindo-se na “fase de experimentação e diversificação”. Isto sugere que, porque estão na fase de ativismo e questionamento, urge a necessidade de serem acompanhados institucionalmente para acederem às respostas do que normalmente se procura nesta

fase, quer sob o ponto de vista técnico-pedagógico quer sob o ponto de vista profissional, de modo a desempenharem a sua tarefa com zelo e dedicação. Vemos também o aparecimento de um grupo na *primeira fase* (10.5%), na *segunda fase* (21.1%) e na *quarta fase* (21.1%), o que para este subgrupo da cidade de Maputo pode representar um elemento de equilíbrio em termos de busca de soluções para os problemas vividos; naturalmente, numa situação em que a instituição presta atenção ao grupo.

Um outro fator relevante, é que embora possamos considerar certos valores como normais nas variáveis como, por exemplo, “disciplina por docente” (89.5% - uma cadeira/docente), “níveis de ensino por docente” (63.2% - um nível/docente), “nível de escolaridade do docente (63.2% - Licenciatura em Português) e “escolha profissional como professor de Português” (57.9% - 1^a opção), outras variáveis há menos normais como, por exemplo, o excessivo número de “turmas por docente” (78.9% dos docentes lecionam quatro ou mais turmas) e “formação complementar ao longo do/da tempo/carreira” (78.9% dos professores não têm formação complementar com base institucional; parte destes preocupam-se com a auto-formação (47.4% dos inquiridos).

Para o caso da cidade da Beira, os dados indicam que, contrariamente ao da cidade de Maputo, onde tínhamos uma situação heterogénea ao nível da variável “anos de experiência docente”, temos aqui um grupo muito homogéneo que se situa numa única fase (*3^a fase – 7 a 25 anos*), a de “experimentação e diversificação”. Esta homogeneidade pode ser um fator de desvantagem se pensarmos que, à luz do escalonamento de Huberman (1995), o ideal seria que houvesse um diálogo entre os docentes, institucionalmente organizados, para resolverem os problemas normais da profissão.

Para este grupo, tal como se viu no da cidade de Maputo, embora se verifique uma situação de relativo equilíbrio nas variáveis “cadeiras por docente” (100% - uma cadeira/docente), “níveis de ensino por docente” (44.4% - um nível/docente e 55.6% - duas ou mais turmas), “nível de escolaridade do docente” (100% - Licenciatura em Português) e “escolha profissional como professor de Português” (77.8% - 1^a opção), por estarmos diante de uma situação ideal, esta realidade esbarra, também, com outras mesmas variáveis de Maputo como “turmas por docente” (88.9% dos docentes lecionam quatro ou mais turmas) e “formação complementar ao longo do tempo” (77.8% dos professores não têm formação complementar com base institucional; parte destes preocupam-se com a auto-formação (55.6%) e os outros vão adquirindo experiência com os colegas mais velhos ao longo do tempo (22.2%)).

Relativamente a Nampula, no que diz respeito à variável “anos de experiência docente”, todos os docentes inquiridos se situam nas primeiras três fases de Huberman (1995). Com efeito, 11.1% dos inquiridos está na 1^a fase, 44.4%, na 2^a fase e 44.4%, na 3^a fase. Como se depreende, neste grupo há um elemento de equilíbrio mas que se projeta para fases antes da maturidade docente. Por isso, neste grupo, como nos outros, deverá, também, haver momentos institucionalizados de troca de experiência e formação para a resolução dos problemas comuns à profissão.

Quanto às outras variáveis, a nossa percepção é que estamos diante de uma situação um pouco mais equilibrada do que as das restantes duas províncias, porquanto, 55.6% dos inquiridos lecionam em uma a três turmas/docente e 44.4%, em quatro ou mais turmas/docente. Esta, embora ainda longe da ideal, é uma situação mais equilibrada do que as outras. Na variável “disciplinas por docente” nota-se, igualmente, uma situação mais equilibrada, que também foi encontrada nas outras cidades: 88.9% dos inquiridos lecionam uma cadeira. Na variável “nível de ensino por professor”, embora se verifique uma tendência para haver mais professores com dois ou mais níveis (66.7% dos inquiridos) contra os de um nível de ensino (33.3% dos inquiridos), nas condições atuais do país, de escassez de docentes qualificados e com necessidades de investimentos na área, podemos considerar que estamos numa situação de equilíbrio.

Nas outras três variáveis nomeadamente “nível de escolaridade do docente” (100% dos inquiridos - Licenciatura em Português), “escolha profissional como professor de Português” (88.9% dos inquiridos – 1^a opção), e “formação complementar ao longo do tempo” (88.9% dos inquiridos – frequentam seminários de capacitação institucional em diversas matérias) estamos numa situação bem mais equilibrada que nas outras duas províncias. Todavia, devemos ressalvar o facto de nos seminários de capacitação institucional de Nampula haver uma espécie de dispersão. Com efeito, parte destes docentes, como o da cidade da Beira, referiu que frequentava cursos do projeto “Pensar Português do Instituto Camões”, com uma base mais de voluntariado do que institucional. A outra parte destes frequenta, como o da cidade da Beira, seminários pedagógicos promovidos pelo Ministério da Educação em diversas matérias genéricas.

Em síntese, os dados que apresentámos no quadro 4 trazem-nos elementos importantes que devem ser tidos em conta na reflexão que faremos a posterior, na medida em que no conjunto desempenham um papel importante no que diz respeito à qualidade do trabalho destes docentes enquanto professores de Português e enquanto agentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem da escrita na escola secundária. Como referimos na introdução e veremos mais adiante, o ensino da

língua, como (provavelmente) de qualquer outra disciplina, e, particularmente, o da escrita, são muito sensíveis ao que acontece à sua volta. Na nossa opinião, os elementos que ilustramos no quadro 4 fazem parte do rol dos que podem influenciar negativamente o ensino da língua, no geral, e da escrita, em particular, se não forem do domínio dos profissionais da área ou se não fizerem parte da agenda destes.

1.6.3. O perfil dos estudantes da 9^a e 11^a classes do SNE em Moçambique

Neste ponto apresentamos o perfil sócio-linguístico dos estudantes da 9^a à 11^a classes inquiridos nas três cidades onde efectuámos o levantamento dos dados. Essencialmente, apresentaremos as variáveis idade, distribuições por província e língua materna. Esperamos que a informação que os dados fornecerem sirva como espelho daquilo que acontece em todo o país em termos de perfil sócio-linguístico.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	13-14	30	69.8
	15	13	30.2
NATURALIDADE	Maputo	39	90.7
	Gaza	0	0
	Inhambane	0	0
	Sofala	1	2.3
	Zambézia	1	2.3
	Manica	0	0
	Tete	1	2.3
	Nampula	0	0
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
LÍNGUA MATERNA	Outra	1	2.3
	Português	36	83.7
	Língua Bantu	1	2.3
	Português/L. Bantu	3	7
	Português/Inglês	3	7

Quadro 5. Perfil sócio-linguístico dos estudantes 9ª classe da ESJM (cidade de Maputo/Maputo)

Os dados recolhidos na cidade de Maputo indicam, em termos de distribuição etária, que acima da metade dos respondentes aos inquéritos (69.8%) está na idade ideal (13-14 anos) para frequentar a 9ª classe; embora se possa considerar que os 30.2%, ligeiramente à margem, correspondem a um número significativo.

No que diz respeito ao lugar de nascimento dos estudantes, os dados indicam que 90.7% dos respondentes nasceram da cidade de Maputo, distribuindo-se os restantes em mais quatro províncias e um país estrangeiro, a África do Sul.

Relativamente à língua materna, verificamos que 83.7% aprenderam a falar na língua portuguesa. É preciso destacar o registo dos 7% relativos a falantes bilingue Português/L. Bantu e Português/Inglês como normal na esfera social da cidade de Maputo. Ou seja, este fator faz jus ao facto de Maputo ser a capital do país, onde, para além do Português, se falam o Ronga (ou outras LB) e outras línguas estrangeiras, com destaque para o Inglês. Regra geral, estes dados indicam uma normalidade em termos do perfil dos estudantes que devem frequentar a 9ª na cidade de Maputo.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	13-14	97	84.3
	15	3	2.6
NATURALIDADE	Maputo	1	0.87
	Gaza	0	0
	Inhambane	3	2.6
	Sofala	102	89.6
	Zambézia	0	0
	Manica	1	0.87
	Tete	1	0.87
	Nampula	1	0.87
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
LÍNGUA MATERNA	África do Sul	1	0.87
	Português	65	56.5
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	48	41.7
	Português/Inglês	2	1.7

Quadro 6. *Perfil sociolinguístico dos estudantes 9ª classe da ESMSM (cidade da Beira/Sofala)*¹³

Os dados recolhidos na cidade da Beira indicam que, de entre os respondentes, 84.3% estão na faixa etária dos 13-14 anos, que corresponde à idade ideal e apenas 2.7% está para além desta. Se quisermos olhar para estes dados contrastando com os da cidade de Maputo podemos referir que, contrariamente à cidade da Beira, há em Maputo uma tendência para a repetência.

No que diz respeito à naturalidade, os dados indicam que 89.6% dos estudantes inquiridos nasceram na cidade da Beira e o resto subdivide-se pelas restantes províncias, excepto Gaza, Zambézia, Niassa e Cabo Delgado. Deve-se destacar que, como em Maputo, há registo de um estudante que nasceu na África do Sul; para além disso, regista-se também o facto de os restantes estudantes que nasceram fora da cidade da Beira estarem mais distribuídos pelas restantes províncias que aqueles que registámos em Maputo, provavelmente devido ao facto de a cidade da Beira localizar-se na zona centro de Moçambique.

¹³ O 115 estudantes inquiridos na 9ª classe subdividem-se em duas turmas, uma de 59 estudantes e outras de 56.

Relativamente à língua materna, regista-se uma tendência para o equilíbrio entre os inquiridos falantes da língua materna portuguesa (56.5%) e de falantes bilingues de língua portuguesa e de uma LB (41.7%). Este dado justifica o facto de estarmos a afastarmo-nos da capital do país, com a consequente diminuição de falantes do Português L1 ao mesmo tempo que os da LB aumentam.

	VARIÁVEL	Nº	%
IDADE	13-14	56	94.9
	15	1	1.7
NATURALIDADE	Maputo	0	0
	Gaza	0	0
	Inhambane	0	0
	Sofala	3	5.1
	Zambézia	1	1.7
	Manica	0	0
	Tete	0	0
	Nampula	53	89.8
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	2	3.4
LÍNGUA MATERNA	África do Sul	0	0
	Português	36	61
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	23	39
	Português/Inglês	0	0

Quadro 7. Perfil sócio-linguístico dos estudantes 9ª classe da ESN (cidade de Nampula/Nampula)

Os dados recolhidos na cidade de Nampula indicam que 94.9% dos respondentes da 9ª classe estão na faixa etária dos 13-14 anos, a considerada ideal para a idade. Na verdade, este é um valor bem melhor que o das restantes províncias porque pode significar que nesta cidade não há muita repetência.

Em termos de naturalidade, os dados indicam que 89.8% dos inquiridos nasceram em Nampula, distribuindo-se os restantes por Sofala, Zambézia e Cabo Delgado.

Relativamente à língua, os dados registados indicam que 61% dos respondentes têm o Português como língua materna e uns significativos 39% têm Português e uma LB como línguas

maternas. Como referimos acima, estes dados revelam bem a premissa de que quanto mais nos afastamos da capital do país há uma tendência para os indivíduos falarem menos a língua portuguesa e mais a LB ou, pelo menos, tenderem para o “bilinguismo inicial”.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	15-16	8	10.8
	≥ 17	66	89.2
NATURALIDADE	Maputo	71	95.9
	Gaza	0	0
	Inhambane	2	2.7
	Sofala	0	0
	Zambézia	0	0
	Manica	1	1.4
	Tete	0	0
	Nampula	0	0
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
LÍNGUA MATERNA	Outro	0	0
	Português	52	70.3
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	22	29.7
	Português/Inglês	0	0

Quadro 8. *Perfil sócio-linguístico dos estudantes 11ª classe das duas escolas ESJM e ESL (cidade de Maputo/Maputo)*

No que se refere aos dados da 11ª classe, os valores indicam que apenas 10.8% dos respondentes têm entre 15-16 anos de idade, a considerada ideal. Este dado é preocupante se considerarmos que uns significativos 89.2% têm 17 ou mais anos de idade, o que sugere que nesta cidade há uma taxa de repetência, também, muito significativa.

Relativamente à naturalidade, registámos que 95.9% dos respondentes nasceram na cidade de Maputo, distribuindo-se os restantes entre Inhambane e Manica.

No que toca à língua materna, embora se registe uma redução em relação aos 83.7% registados entre os inquiridos da 9ª classe da mesma cidade, os dados indicam uma percentagem

considerável, na ordem dos 70.3%, de falantes do Português contra os 29.7% de falantes de Português e uma LB como línguas maternas em simultâneo.

	VARIÁVEL	Nº	%
IDADE	15-16	39	42.4
	≥ 17	51	55.4
NATURALIDADE	Maputo	1	1.1
	Gaza	0	0
	Inhambane	1	1.1
	Sofala	80	87
	Zambézia	2	2.2
	Manica	1	1.1
	Tete	0	0
	Nampula	1	1.1
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	1	1.1
LÍNGUA MATERNA	Outro	0	0
	Português	44	47.8
	Língua Bantu	2	2.2
	Português/L. Bantu	32	34.8
	Português e outras línguas	14	15.2

Quadro 9. *Perfil sócio-linguístico dos estudantes 11ª classe da ESMSM (Beira/Sofala)*¹⁴

Relativamente à cidade da Beira, os dados indicam que para a variável idade há uma tendência para haver mais estudantes com idades acima da ideal: os 55.4% correspondentes aos estudantes de 17 ou mais anos de idade contra os 42.4% correspondentes aos de 15-16 anos, a idade ideal, atestam melhor este facto. Como referimos acima, este dado pode revelar a tendência para a repetição nesta classe e cidade; se bem que numa escala menor que a da cidade de Maputo.

No que toca à variável lugar de nascimento, os dados indicam que 87% dos respondentes nasceram na cidade da Beira, distribuindo-se os restantes por seis províncias, das onze, nomeadamente Maputo, Inhambane, Zambézia, Manica, Nampula e Cabo Delgado. Como

¹⁴ Os 92 estudantes inquiridos na 11ª classe estão subdivididos em duas turmas, uma com 33 estudantes e outra com 59.

referimos na análise dos dados fornecidos pelos informantes da 9^a classe da mesma cidade, este dado atesta o facto de Beira ser uma cidade localizada no centro do país.

No que diz respeito à língua, é de destacar o facto de menos da metade dos inquiridos, correspondentes a 47.8%, falar a língua portuguesa como língua materna, contra os 34.8% de falantes bilingues de Português e uma LB como línguas maternas. Estes dados reforçam a premissa da diminuição de falantes do Português língua materna versus aumento de falantes de LB nas zonas afastadas da cidade de Maputo. Outro dado relevante nesta cidade é a presença de uma percentagem na ordem dos 15.2% de falantes de Português e outras línguas africanas diferentes da LB. Este dado revela a tendência para a imigração que, aliás, poderá constituir um desafio para o sistema nacional de educação no futuro.

VARIÁVEL		Nº	%
IDADE	15-16	14	48.27
	≥ 17	15	51.7
NATURALIDADE	Maputo	2	6.9
	Gaza	0	0
	Inhambane	0	0
	Sofala	0	0
	Zambézia	2	6.9
	Manica	0	0
	Tete	0	0
	Nampula	25	86.2
	Niassa	0	0
	Cabo Delgado	0	0
	Outro	0	0
LÍNGUA MATERNA	Português	15	51.7
	Língua Bantu	0	0
	Português/L. Bantu	14	48.27
	Português e outras línguas	0	0

Quadro 10. *Perfil sócio-linguístico dos estudantes 11ª classe da ESN (cidade de Nampula/Nampula)*¹⁵

Em Nampula, no que toca a variável idade, nota-se um equilíbrio entre os estudantes da faixa etária dos 15-16 anos e 17 ou mais anos: 48.27% contra 51.7% respetivamente. Este dado vem reforçar a ideia de que nesta classe há uma tendência para a repetência, podendo-se considerar um fenómeno que se regista, pelo menos nesta classe, em todo o país.

No que diz respeito à variável naturalidade, os dados revelam que 86.2% dos respondentes nasceram em Nampula, distribuindo-se o restante por Maputo e Zambézia.

Relativamente à língua materna, deve-se destacar o equilíbrio percentual entre os falantes de língua materna portuguesa, na ordem dos 51.7%, e língua portuguesa e uma LB como línguas maternas, na ordem dos 48.27%. Mais uma vez, este dado reforça a ideia de que a maior distância em relação à capital leva à diminuição de falantes do Português ao mesmo tempo que potencia a ocorrência de um bilinguismo inicial e/ou monolingüismo em LB.

Em síntese, estes dados revelam fundamentalmente que, para além da evidência da questão do bilinguismo entre os estudantes, com destaque para as cidades da Beira e Nampula, sendo

¹⁵ Nesta escola apenas foi possível inquirir 29 estudantes da 11ª classe devido ao número de faltas registadas no dia do inquérito, trata-se de uma turma com mais de 50 alunos.

Maputo a cidade mais monolingue, os estudantes estão, na sua maioria, na idade ideal para a frequência dos níveis em que se encontram; tirando alguns casos daqueles que entraram mais cedo na escola ou aqueles que, por diversas razões, repetem o nível. Podemos salientar o facto de na cidade da Beira encontrarmos alunos provenientes de mais lugares de Moçambique, o que se pode justificar pela sua localização no centro do país e ser a segunda maior capital de Moçambique.

1.7. Breve caracterização da situação e da política linguísticas de Moçambique

Neste ponto avançamos uma leitura relativa a situação e política linguísticas de Moçambique. Tal leitura tem em conta o facto de que os pressupostos inerentes a estas duas realidades têm um peso significativo em todos os processos linguísticos do país.

1.7.1. A situação linguística de Moçambique

Moçambique é um país linguisticamente heterogéneo, onde coexistem várias LB faladas pela maioria dos moçambicanos. Estas são também L1's da maior parte da população, a par do Português, língua oficial constitucionalmente reconhecida, e outras línguas estrangeiras de origem europeia (principalmente o Inglês e o Francês) e asiática (como o Gujarate, Memane, Hindi e Urdo) que são também faladas nativamente por algum número de moçambicanos.

Deve salientar-se que neste país reconhece-se a existência de mais de vinte LB. Todavia, devido à complexidade do processo de padronização linguística, até ao momento foram padronizadas 17 línguas (Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo, Emakhuwa, Echuwabu, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cimanyika, Cindau, Ciwute, Gitonga, Cicopi, Xichangana, Citshwa e Xirhonga) (cf. Ngunga e Faquir, 2011). Estas línguas gozam hoje de um novo estatuto dado o facto de se ter reconhecido a sua importância como veículos de saber escolarizável através do Ensino Bilingue (EB).

Com efeito, Ngunga et al. (2010) avançam que dado o sucesso dos modelos bilingues implementados no projeto piloto, denominado PEBIMO, em Gaza (Changana e Português) e Tete (Nyanja e Português), entre 1993 e 1997, “na Reforma do Ensino Básico (INDE, 2001) foi introduzida a língua materna como disciplina (da 1^a à 5^a classes) e como meio de ensino (da 1^a à 3^a classes)” (Ngunga et al. 2010: 11).

De acordo com o Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB), elaborado pelo INDE (2003), que apresenta a educação bilingue como uma das mais notáveis inovações da Reforma Curricular, cuja implementação viria a

ser iniciada no ano lectivo de 2003, a educação bilingue deveria ter lugar, numa primeira fase, em regiões rurais linguisticamente homogéneas como forma de permitir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua materna. Na sua fase experimental, a educação bilingue começaria com 16 línguas previamente identificadas [- das 17 línguas indicadas acima, apenas o Cibalke não entra neste conjunto -] num total de 23 escolas, a uma média de duas a três escolas em cada província. (Ngunga et al. 2010: 11).

Como referem ainda estes autores, esta ação gerou um conjunto de expectativas no seio dos profissionais de educação, sobretudo no campo, no que diz respeito ao início da expansão horizontal. Nesta sequência, registando-se uma morosidade no seio do Ministério da Educação, organismo de tutela, “iniciativas locais precipitaram o aumento de escolas implementando a educação bilingue em quase todas as províncias” (Ngunga, et al. 2010: 12). Segundo estes autores, no início, estas iniciativas, como ilustram a seguir, tiveram assistência das autoridades educativas.

[Estas iniciativas foram acompanhadas por] acções de capacitação de professores de educação bilingue antes de estes começarem a trabalhar neste modelo. Esta era também uma medida de controlo do processo de abertura de novas escolas ou turmas de educação bilingue. Depois, dada a lentidão deste processo, a impaciência apoderou-se das comunidades que tomaram de assalto a educação bilingue, o que ocasionou um crescimento descontrolado da população escolar que procura este modelo de educação e consequente crescimento do número de turmas, escolas e professores sem a devida preparação. Pelo que, se medidas urgentes não forem tomadas, uma vez que parece ter-se provado a sua irreversibilidade, a situação de educação bilingue em certas zonas do país pode degenerar-se em caos (Ngunga, et al. 2010: 11).

Como se vê, estamos diante de uma espécie de “revolução no ensino de línguas” em Moçambique (com as línguas nacionais a conquistarem o seu espaço) cujo acompanhamento defeituoso, a continuar na mesma direção, pode provocar problemas de fundo no futuro, como sejam (i) transmissão de modelos de LB não padronizados, (ii) fraco domínio de LB pelos utentes na versão padronizada, (iii) corrida contra o tempo para colmatar os “erros” que se vão cometendo ao não enveredar por um acompanhamento contínuo do processo, etc. Este conjunto de fatores, de forma conjugada, pode ter influência muito negativa para o que se pretende que seja o ensino de Português num futuro não muito distante, se pensarmos que a língua portuguesa se serve (ou pelo menos se pode/deve servir) das suas co-línguas do sistema de educação para se consolidar e crescer em todas as vertentes.

Mas como referem Ngunga et al. (2010: 12), “nem tudo vai mal. Algumas comunidades/províncias têm beneficiado de parcerias que ajudam a minimizar os grandes problemas (material didáctico, capacitação de professores, expansão horizontal) de que a educação bilingue enferma desde o início da sua implementação.”

Uma outra questão de fundo que importa abordar neste capítulo, liga-se ao facto de, no geral, na matriz moçambicana, a distribuição linguística (Bantu) coincidir com a distribuição étnica, cultural e até regional; de tal modo que as mais de vinte LB faladas neste país sejam representativas destes simbolismos. Este cenário faz deste país não apenas multilingue, mas, também, multi-étnico e multicultural. Ademais, quando se aborda a questão linguística de Moçambique, é inevitável, por várias razões, que o cerne recaia na dicotomia LB e língua portuguesa. Como se sabe, apesar de as primeiras serem apenas representativas de parcelas territoriais, não havendo uma que se possa advogar o estatuto de língua majoritária¹⁶, elas representam sistemas de valor autóctones extremamente importantes para os moçambicanos, porque de cultura, de etnia e de região, elementos simbólicos (culturais, étnicos, regionais, entre outros) que cada moçambicano procura evocar em muitos momentos da sua vida para se identificar com um determinado grupo. O Português, por sua vez, mesmo tendo ganho o estatuto de língua oficial, falada em (quase) todo o território moçambicano, através da qual se sente e se experimenta a ideia de nação (Firmino, 2002), não goza (ainda) do mesmo simbolismo de que se revestem as LB¹⁷. Por exemplo, estes simbolismos carregam consigo informação de grande valor autóctone através de registos dificilmente “acessíveis” para o Português, o que faz com que, muitas vezes, mesmo os falantes proficientes de Português, ligados culturalmente ao Bantu, não consigam transmitir no fundo, na língua portuguesa, o que determinada realidade cultural Bantu significa.

Com efeito, no que se refere aos registos, Brown (1993: 239), que os define como aqueles comumente identificados através de certas variantes fonológicas, vocabulário, idiomas e outras expressões associadas a diferentes grupos ocupacionais ou sócio-económicos, refere, numa dimensão comunicativa, que às vezes estes permitem que as pessoas se identifiquem com determinados grupos e mantenham solidariedade. Isto faz com que, primeiro, diversos registos das várias LB, que nem sempre estão acessíveis aos falantes das mesmas línguas, não estejam acessíveis

¹⁶ De acordo com Firmino (s/d: 3) “Embora o movimento populacional, principalmente as migrações internas em direcção aos grandes centros urbanos origine aglomerados linguisticamente heterogêneos, as diferentes línguas autóctones associam-se a regiões específicas do país. Em consequência desta distribuição regional, nenhuma das línguas autóctones cobre todo o território nacional, sendo por isso que não se reconhece uma *língua franca*, para além do Português, que apesar de não ser conhecido por todos os moçambicanos, ainda assim é a língua com falantes distribuídos por todo o país, principalmente nas camadas escolarizadas. Por exemplo, o Makua, língua autóctone mais conhecida, é falada no Norte de Moçambique, na província de Nampula e das de Cabo Delgado, Niassa e Zambézia. Nas restantes partes de Moçambique o uso de Makua não tem muita expressão. por outro lado, o Tsonga, predominante no sul, apenas é amplamente falado nas províncias de Gaza e de Maputo”

¹⁷ O facto de o Português não ter conseguido ainda “capturar” os elementos simbólicos autóctones através dos quais os falantes sentem a moçambicanidade e de se deixar transparecer, nos debates oficiais inseridos na ideia da lusofonia, uma visão fora do imaginário simbólico dos moçambicanos, faz desta uma língua ainda “estrangha” quando se trata de evocar realidades culturais, étnicas, entre outras, próprias da moçambicanidade.

aos falantes de outras LB e, segundo, que os mesmos registos não estejam também acessíveis aos falantes da língua portuguesa.

Na mesma linha, Brown (1993) faz alusão à importância dos estilos - que define como uma variedade de língua usada para propósitos específicos - e refere que os mesmos devem ser considerados tendo em conta o contexto do acto de comunicação considerando o assunto, audiência, ocasião, experiências partilhadas e o propósito de comunicação. Para o autor, tal como os falantes da L1, que enquanto adultos conseguem adequar os estilos aos diversos graus de formalidade, os falantes de L2 devem ser capazes de adquirir o que chamaram de adaptabilidade estilística de modo a poderem codificar e descodificar os discursos em sua volta de forma correta (Brown, 1993: 238). Para tal, na perspectiva de Martin Joos (1967), Brown avança que os falantes de L2 devem ser educados a reconhecerem os níveis de formalidade estilística, nomeadamente (1) discursivo; (2) formal; (3) consultativo; (4) casual; e (5) íntimo (idem). (vd. Brown (1993) para aprofundamento).

De acordo com Brown (1993), no ensino da escrita importa conhecer estas formalidades estilísticas pelo facto de que as suas categorias são também aplicáveis neste discurso. Prosseguindo, refere que se considerarmos que muito do discurso escrito é dirigido a destinatários que não podem responder imediatamente, então é fundamental que saibamos que estilo adoptar tendo em conta as diferentes situações de comunicação.

Como se sabe, todas as línguas estão sujeitas a variações que se ligam a estilos e registos, o que faz com que no contexto moçambicano, devido ao estudo limitado das LB, muitas vezes tenhamos barreiras ao nível de tradução, interpretação e mesmo adequação linguística que possam auxiliar os aprendentes no estudo e desenvolvimento da língua portuguesa; esta que tem também a sua especificidade estilística e de registos. Como se deve imaginar, tal repercute-se em todas as esferas, sendo mais saliente na educação onde a vertente formal da língua é mais solicitada.

Na sequência do que se disse acima, é preciso referir que o aspeto mais central de que, por questões político-estratégicas, o Português se pode advogar importância reside na distribuição dos papéis sociais, porquanto, os papéis sociais das línguas faladas em Moçambique desde a “era colonial” favorecem, sob o ponto de vista oficial, a língua portuguesa, a língua da administração pública, da educação, do emprego e de todos os outros domínios oficiais e, por conseguinte, de acesso ao “mundo” e à ciência.

Uma razão natural imediata para o cenário descrito acima, se recuarmos e olharmos para o desenho da política colonial portuguesa, reside no facto de a sua língua de comunicação ser o Português e, fazendo o território moçambicano, no passado, parte de Portugal, ter de ser esta a língua da sua administração, mesmo havendo outras línguas no mesmo espaço. Na mesma

sequência, sob esse prisma, pode dizer-se que não havia razão para a administração colonial preocupar-se em promover e ensinar as línguas autóctones de Moçambique, de acordo com a sua política; embora se admita, à luz do que aconteceu nas colónias anglófonas e francófonas, que havia espaço para Portugal promover as LB, nunca foi essa a vontade da coroa portuguesa.

No período pós-independência, a dificuldade de escolha, por parte das autoridades estatais, de uma LB que pudesse ser representativa no território moçambicano ditou a permanência do Português como (a única) língua oficial. Duas leituras imediatas podem ser feitas sobre esta decisão. A primeira, mais política, é que esta decisão decorreu da percepção, por parte dos dirigentes do Estado, de que a conjuntura social, histórica e política não oferecia garantias de que uma língua autóctone pudesse ser bem recebida e aceite por todos os moçambicanos, independentemente da etnia, região e cultura, nos desígnios da unidade nacional, à semelhança do que tinha acontecido durante a luta armada de libertação de Moçambique. Vários autores como Firmino (2002), Lopes (1997 a e b), Lopes (2004) apontam para esta leitura. A segunda, que se pode inferir, mais técnica, é que esta decisão decorre do facto de que no período referido não havia ainda condições para a institucionalização de uma LB como língua oficial. Por exemplo, nenhuma das LB estava padronizada. Por isso, nenhuma era “capaz” de responder aos desafios da educação, da ciência e da globalização; e, como se sabe, a padronização é um processo que leva o seu tempo.¹⁸

Depois do acima apresentado, podemos olhar para os números relativos a falantes moçambicanos. Apoiando-nos nos dados dos censos de 1980, 1997 e 2007¹⁹, disponíveis sobre a situação linguística de Moçambique, verificamos que ao longo dos 40 anos de independência o país vem assistindo a uma subida considerável de falantes de Português quer como L1 quer como L2. Este aspeto está muito bem ilustrado na análise feita por Gonçalves (2012) sobre a evolução estatística dos falantes das LB e do Português como L1 e L2, conforme os quadros 11 e 12 seguintes:

¹⁸ O processo de padronização da ortografia de línguas moçambicanas ainda está em curso, tendo iniciado em 1988 com a realização do I Seminário, que culminou com a produção do I Relatório publicado em 1989 (NELIMO, 1989). Sequencialmente, realizaram-se o II Seminário em 1999 e o III Seminário em 2008, cujos relatórios foram produzidos respetivamente em 2000 (Sitoé e Ngunga, 2000) e em 2011 (Ngunga e Faquir, 2011). Os resultados destes trabalhos, como se sabe, estão a servir para suportar o ensino das LB em Moçambique, bem como as outras áreas que se servem destas para o seu normal funcionamento (a Rádio Moçambique, as rádios comunitárias, mais recentemente a Televisão de Moçambique, e demais programas comunitários).

¹⁹ Vd. www.ine.gov.mz

LÍNGUA MATERNA	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em
	1980	1997	2007
Língua Bantu	98.8	93.5	85.2
Português	1.2	6.3	10.7

Quadro 11 – Moçambique: distribuição percentual das L1 em 1980, 1997 e 2007 (Retirado de Gonçalves (2012: 4))

	% de falantes em	% de falantes em	% de falantes em
	1980	1997	2007
Português L2	23.2	33.0	39.7
Português L1 e L2	24.4	39.5	10.7

Quadro 12 – Moçambique: evolução da percentagem de falantes de português L1 e L2 em 1980, 1997 e 2007 (Retirado de Gonçalves(2012:4))

É importante perceber, de acordo com estes dados estatísticos dos censos, que entre 1980 e 2007 o número de falantes de L1 Bantu diminuiu em cerca de 13.6 %; o que dá a sensação de que as novas gerações preocupam-se mais em ensinar e aprender a língua portuguesa. Pelo contrário, no mesmo período, o número de falantes de português L1 apresenta números mais do que o dobro do cenário encontrado em 1980, situando-se a diferença em 9.7%.

Percebe-se ainda pela informação trazida pela análise de Gonçalves (2012: 4) que relativamente ao Português L2 há uma tendência a um aumento considerável do número de falantes, situando-se a diferença, entre os números de 1980 e 2007, em 16.5%. Verifica-se, também, que até 2007 cerca de 40% da população moçambicana era bilingue, e, no seu conjunto, os falantes de português L1 e L2 representavam mais de metade da população.

Mas o mais importante da análise de Gonçalves (2012) situa-se naquilo que a autora chamou de *informação qualitativa* que se pode inferir dos dados dos censos, que é extremamente importante captar quando se estuda este contexto, e a não perder de vista no trabalho dos professores de Português e formadores de professores de Português e, quiçá, das LB. Corroborando a informação desta estudiosa, é importante na análise da situação linguística de Moçambique cruzar a informação quantitativa com a qualitativa, de modo a captar novas dimensões da situação linguística que os dados estatísticos não podem fornecer, como a seguir refere:²⁰

²⁰ Com efeito, Sprinthall e Sprinthall (1993: 453) referem que “Benjamim Disraeli, Primeiro-ministro da Rainha Vitória, afirmou um dia que existem três tipos de mentiras, mentiras descaradas e estatísticas. Disraeli estava preocupado com o facto de parecer ser possível provar seja o que for com a estatísticas.”

(...) quando dizemos que, em 2007, 85.2 % da população (...) [tinha] línguas bantu como L1, parecemos estar a assumir que os indivíduos incluídos neste grupo (...) [tinham] a mesma competência/proficiência nas suas L1. Na verdade, as respostas à pergunta do Censo “Em que língua aprendeu a falar?” apenas permitem estabelecer, com alguma segurança, quais são as L1 da população moçambicana, mas não dão informação sobre a competência/proficiência dos falantes nas suas L1. Por seu turno, as respostas à pergunta “Sabe falar Português?” também têm de ser interpretadas com algum cuidado. Esta é uma pergunta muito vaga, que não oferece aos indivíduos recenseados opções sobre o seu domínio desta língua (por exemplo, “bem”, “suficiente”, “pouco”). Neste caso, são os próprios recenseados que se autoavaliam relativamente à sua competência nesta língua, com base em critérios não uniformes e, muito provavelmente, também pouco rigorosos do ponto de vista científico (Gonçalves, 2012: 4-5).

A mesma estudiosa avança que no que se refere às LB, a situação é ainda bem mais complexa do que a do Português. Com efeito, mesmo não havendo ainda estudos mais sistematizados sobre a competência/proficiência em LB L1 as observações empíricas apontam para a existência de “um *continuum* de variação relativamente amplo, que os dados estatísticos não permitem captar” (Gonçalves, 2012: 5) o que pressupõe haver competências/proficiências diversificadas naquelas línguas. Para além das razões²¹ para este domínio diversificado, apontadas por Gonçalves (2012), pode-se aventar outras, considerando os dados empíricos. Nesta sequência, se por um lado os falantes da zona rural, mesmo os que frequenta(ra)m a escola, estão mais expostos às LB e se esforçam em dominá-las porque são o principal meio de comunicação para a resolução de múltiplos problemas no seu dia-a-dia, para os falantes da zona urbana o meio de comunicação para solucionarem muitos dos seus problemas é o Português²², daí que os esforços para dominarem melhor aquelas línguas nos diferentes contextos sejam empreendidos em direções e medidas distintas. Aqui estamos a olhar para a língua percebida como instrumento de ação num contexto real, dentro dum determinada dinâmica sociológica. Todavia, como refere Gonçalves (2012), estudos de sistematização destas tendências deverão ser feitos para se ter uma imagem real da situação cobrindo os dois pólos linguísticos.

Este estádio de coisas faz-nos pensar que, com a preocupação cada vez mais crescente com as LB, no sentido de as valorizar, promover, estudar, ensinar e oficializar, elas venham no futuro, também, a conquistar o espaço “adquirido politicamente” pelo Português e que, mesmo que o não

²¹ “Num dos extremos deste continuum, poderão estar os falantes que adquirem as línguas Bantu através de um processo de transmissão regular, geralmente em contexto rural (quase) monolingue, e que alcançam uma competência plena nas suas L1. No outro extremo desse continuum, estão aqueles que poderiam ser designados como ‘semi-falantes’ de L1 Bantu, com português como L2 - sobretudo os mais escolarizados e que vivem em meio urbano” (Gonçalves, 2012: 5).

²² Aqui não se deve perder de vista os domínios diversificados, ou *continuum*, referido por Gonçalves (2012).

substituam oficialmente, porque isso poderia também depender de uma decisão política, o façam sob o ponto de vista psicológico e sociológico, no seio dos falantes, e de uso em mais domínios sociais; ou pelo menos se coloquem na mesma posição, “equilibrando” a situação. Esta posição surge a pensar que o espectro de uso formal das LB com esta nova dinâmica terá crescido significativamente no futuro.

Provavelmente, para colocar os dois pólos linguísticos numa situação “equilibrada” no futuro, dever-se-á investir nelas todas, através do EB em todo o território, como está a acontecer nalgumas zonas do país (maioritariamente rurais, onde se falam mais as LB), e de uma política clara que as promova como co-línguas em todos os domínios.

1.7.2. A política linguística de Moçambique

Os dados sobre a política da língua em Moçambique apontam para a continuidade da política colonial no período pós independência (Firmino, 2002; Lopes, 2004; Gonçalves, 2012). De entre as principais razões que ditaram esta continuidade destaca-se o facto de no período durante a luta armada de libertação de Moçambique, o movimento (FRELIMO) que liderou o processo ter optado pela língua portuguesa como meio de comunicação que pudesse unir os guerrilheiros pela causa da independência. Na verdade, a dificuldade de, no meio de muitas línguas moçambicanas, escolher uma que se pudesse sobrepor às outras viria a fortalecer a ideia de que apenas o Português, como língua neutra, poderia desempenhar melhor aquele papel. O mesmo é apontado no estudo de Mabasso (2010) nos seguintes termos:

(...) a posição do dirigente da FRELIMO deve ser vista no contexto da abordagem sócio política e sobre a política linguística avançada por Nyerere para a Tanzânia. (...) Nyerere excluiu o reconhecimento da existência de uma sociedade multilingue neste país, ao concentrar-se na incompatibilidade entre a formulação de uma política multilingue e a unidade nacional e conferir à língua Swahili um estatuto que se sobrepõe às outras línguas africanas faladas naquele país. Aliás, importa referir que, à luz desta posição tomada pela Tanzânia, ocorreram encontros em que dirigentes influentes da FRELIMO naquele país discutiam a possibilidade de se escolher uma língua africana capaz de unir todos os moçambicanos, à semelhança do que acontecera com o Swahili no país vizinho. A falta de consenso sobre a língua que devia desempenhar este importante papel dividia as opiniões entre os membros do então movimento armado. (Mabasso, 2010: 6).

Esta dificuldade continuou a fazer-se sentir no período pós independência de tal modo que ao nível mais alto do recém-formado Estado Moçambicano tenha havido pronunciamentos consubstanciando esta ideia, conforme ilustra Lopes (2004: 152) citando o discurso do então

Presidente da República Popular de Moçambique na abertura da Campanha Nacional de Alfabetização em 1978.

Alguns vão dizer que a Campanha Nacional de Alfabetização é para valorização da língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de Alfabetização? Em Macua ou em Maconde, Nyanja, em Xichangana, Ronga, Bitonga, Ndau, em Chuabo?

Contudo, na mesma sequência, o facto de nenhuma das constituições da República que vigoraram em Moçambique até à data ter dado qualquer indicação clara sobre o papel das LB, apenas remetendo o seu reconhecimento ao nível da sua valorização como património cultural e educacional e como veículos de identidade, não significa, para estudiosos como Bambose (1991), Lopes (2004) e Mabasso (2010), ausência de uma política de língua. Com efeito, os mesmos autores referem que a estratégia que os governos encontraram para “contornar” as consequências políticas que adviriam de qualquer pronunciamento sobre a política da língua foi a *evitação*. Mas esta estratégia, levou a que, na verdade, Moçambique adoptasse/continuasse a política do ex-colonizador, como é apanágio de muitos dos países recém independentes que a adoptaram em situações similares.

Como se pode ver, os cenários descritos no ponto anterior, relativos à situação linguística, e no presente, sobre a política da língua, que de alguma forma estão consubstanciados aos perfis linguísticos dos grupos-alvos apresentados anteriormente, têm um peso significativo no que diz respeito à influência que exercem na sociedade e na escola em particular. Isto torna o processo de tomada de decisões sobre a língua e o ensino desta uma questão que deve ser criteriosamente vista para acomodar os vários aspectos que se colocam como sejam (i) que papel exercem as línguas em circulação/uso e qual é o seu peso social, (ii) que nível de domínio de língua portuguesa (língua de escolarização/comunicação mais ampla) têm realmente os aprendentes, (iii) que outras línguas falam e que influência têm no processo de aquisição e consolidação do saber linguístico no geral e em língua portuguesa em particular, (iv) que tratamento devem, os professores de língua portuguesa, dar aos alunos deste contexto e baseados em que pressupostos, e (v) que tratamento dar ao ensino da escrita tendo em conta o seu caráter formal e, ao mesmo tempo, sensível ao peso das línguas à sua volta?

1.7.3. A língua portuguesa falada em Moçambique – a definição de um estatuto

Como vimos, regra geral, em Moçambique a língua portuguesa tem o estatuto de língua segunda. Aqui reside uma questão importantíssima que neste momento não deve passar ao lado

quando se analisa a problemática do ensino da língua portuguesa em Moçambique - o seu estatuto de língua segunda (L2), que convive com grupos linguísticos (Bantu) diversos e heterogéneos que constituem línguas maternas (L1) para a maioria da população; como dissemos acima, estas línguas estão em fase de estudo e padronização. Este cruzamento de fatores convida a que re-visitemos o conceito de L2, sem perder de vista o contexto moçambicano.

A partir de numa perspetiva sociológica, Littlewood (2006: 506) refere que alguns estudiosos tentam estabelecer distinções entre uma “língua ‘segunda’, que tem funções sociais na comunidade (ex., o Inglês na India ou a mesma língua aprendida por imigrantes nos EUA), e uma língua ‘estrangeira’, que é aprendida para contacto fora da comunidade (ex. o Francês aprendido no Reino Unido)”.²³ Nesta mesma perspetiva, Ellis (1994) avança que o processo de aquisição de uma L2 ocorre quando a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, o que é diferente de uma LE cuja aquisição ocorre em contextos onde a língua não desempenha nenhum papel relevante na comunidade e é principalmente aprendida na sala de aula.

Um aspeto que provavelmente importa salientar, olhando para a definição de Ellis (1994) no que toca a LE, liga-se ao facto de em Moçambique ainda ser possível encontrar comunidades onde, apesar do seu valor administrativo, o Português é uma “língua de sala de aula”. Nestes contextos, os alunos só falam Português na sala de aula com o professor, pois “não há espaço” fora desta para o seu uso, ou porque com os falantes mais velhos e não escolarizados só se comunicam numa LB ou porque, mesmo entre eles, a comunicação flui melhor na língua (Bantu) a que estão mais habituados a tratar dos assuntos do dia-a-dia. Neste caso, o Português assume claramente o estatuto de LE; contrariamente ao que acontece em ambientes, do mesmo contexto em estudo, em que os estudantes se comunicam em Português no seu dia-a-dia. A propósito disto, para além da grande pressão para a introdução do EB como referimos acima, instituiu-se oficialmente a figura de intérprete (ou pelo menos se admite que haja interpretação de uma LB para Português e vice-versa) para auxiliar aqueles que não falam a língua portuguesa a resolverem as questões administrativas e institucionais.²⁴

Uma outra definição, que no geral alinha com as duas anteriores, é de Ançã (1999):

²³ Nossa tradução do original em Inglês: “(...) ‘second’ language, which has societal functions in the community (e.g., English in India or English as learnt by an immigrant to the USA), and a ‘foreign’ language, which is learnt for contact outside the community (e.g. French as learnt in the UK)”.

²⁴ Uma outra novidade é que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humana do governo eleito em 2014 declarou que a partir de 2017 todas as escolas do país passarão a lecionar as línguas moçambicanas Bantu, faltando esclarecer que modelos seguirão as localizadas nos centros urbanos: se inicial ou de transição.

Língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, - refiro os novos países africanos de expressão portuguesa – ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês na Suíça, por exemplo. (Ançã, 1999: 2).

Na mesma sequência, Ançã (1999), na linha de Ngalasso (1992), remete-nos para uma outra forma de olhar para este conceito, tendo em conta duas definições:

(...) uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assente em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais num país dado (...) (Ançã, 1999: 2).

Ainda sobre esta matéria, Ançã (1999) assinala que na linha das duas definições anteriores reside a separação entre a língua segunda e a língua estrangeira:

[aqui, o estatuto da língua é] o principal aspecto a considerar: Língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço de aula da língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço da língua segunda com o da língua materna (Ançã, 1999: 3).

Este conjunto reflexivo espelha bem a situação de Moçambique. Em primeiro lugar, trata-se de um contexto onde só o Português desempenha papéis institucionais vitais para o país, apesar de se falarem outras mais de vinte línguas (entre Bantu, europeias e asiáticas). Aqui está corporizada a definição institucional da língua segunda avançada por Ançã (1999). Em segundo lugar, tratando-se de um país com uma forte presença das línguas autóctones Bantu, deve-se ter em conta aquilo que Ançã considerou definição cronológica. Aqui perceberemos que para a grande maioria da população moçambicana a língua portuguesa foi aprendida depois de outras línguas. Este último fator merece uma reflexão mais profunda, porque, como refere Stroud (1997), no contexto moçambicano há uma grande probabilidade de se assistir a uma transformação de uma L2 numa língua primeira de muitas crianças que, embora aprendam unicamente a língua portuguesa, nascem no ambiente de contacto entre a língua portuguesa e as línguas Bantu (e outras referenciadas

acima).²⁵ No nosso entendimento, isto significa que o facto de parte da actual geração aprender simplesmente a língua portuguesa não deve abrir espaço para que se assuma que estes terão necessariamente a mesma proficiência daqueles que aprenderam em ambiente de L1 monolingue (o caso de Portugal).

Com o acima exposto, abre-se aqui um espaço importante para que as autoridades educativas, no geral, olhem para a questão do ensino da língua portuguesa ponderando este conjunto de fatores, devendo criar condições para que o ato formativo tenha como foco, também, esta realidade. Julgamos que este entendimento e toda uma ação virada para esta realidade poderão criar condições para que se “potencie”, metodologicamente, o professor para uma ação que tenha presente a necessidade de olhar para os alunos tendo em conta que aprendem a língua num ambiente de L2 cuja especificidade anunciamos acima. De modo particular, a consciência da especificidade de um contexto de L2 abrirá espaço para que ao nível do ensino da escrita, sendo um domínio complexo e muito sensível ao que acontece ao seu redor, se valorize uma ação mais apoiada e consentânea com as necessidades de uma população com características multifacetadas como a moçambicana.

1.8. O contexto de formação de professores em Moçambique

Ao abordar este assunto no contexto moçambicano, uma questão prévia deve ser colocada: **Que perspetivas adoptar para a formação de professores?** Tratando-se de formação, várias respostas podem ser avançadas. Mas a nossa visão é a de que o estatuto e as características da língua portuguesa falada em Moçambique, bem como, em consequência, as características da sua população apelam para uma reflexão mais cuidada no que respeita ao fator formação do professor.

1.8.1 Formar professores (em Moçambique) hoje

À partida, na perspectiva actual, quando se aborda a questão de formação de professores, fica subjacente a necessidade de formar um professor reflexivo, que seja capaz de olhar para a sua própria actuação numa perspectiva crítica tendo em conta o objetivo de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e criadoras de conhecimento reutilizável.

²⁵ Para algumas das crianças, pelo menos na cidade de Maputo e nas outras capitais provinciais, a língua portuguesa é psicolinguisticamente uma L1, embora com as diferenças genéricas assinaláveis devido ao facto de terem aprendido em contextos de L2, em contacto com as outras línguas.

Para que tal aconteça, é preciso que os professores privilegiem a prática. Nesta sequência, Azevedo (2000: 34) avança, parafraseando Paris e Ayres (1994), a perspectiva em que olha para os professores reflexivos:

(...) os professores reflexivos empenham-se numa auto-avaliação constante, através não só da observação do comportamento dos alunos, como do seu próprio comportamento. São bons observadores dos alunos nas aulas, estabelecem objectivos para si próprios, que medem pelo grau de compreensão demonstrado pelos seus alunos, auto-avaliam-se, revendo as suas concepções, apreciando a natureza dinâmica da aprendizagem em si próprios tanto como nos seus alunos; por isso estão abertos a mudanças frequentes nas suas práticas.

Mas a prática não deve significar que as perspetivas teóricas sobre o conhecimento devam ser evitadas, até porque autores como Develay (1996) e Amaral et al. (1996), citados em Azevedo (2000), recomendam que o exercício prático seja feito tendo em conta a teoria sobre o conhecimento em discussão. Como refere Azevedo (2000: 34), “os saberes teóricos não adquirem real significado senão quando dão origem a prática e, inversamente, uma prática não ganhará todo o seu significado senão quando é analisável com saberes teóricos.”

Corroborando a visão de Azevedo, é preciso referir que um professor que baseia o seu trabalho na perspetiva reflexiva proporciona o desenvolvimento da mesma atitude nos próprios alunos, mediante “propostas de trabalho que lhes forem feitas nas aulas, do modo como elas lhes são apresentadas e da sua reflexão sobre as mesmas.” (Azevedo, 2000: 34). Para esta autora, é nesta sequência que podemos olhar para um professor reflexivo e para um aluno autónomo como duas entidades que se complementam, levando a que haja um paralelismo de correspondência potencial entre o perfil de um professor reflexivo e a formação de um aluno autónomo. Ainda de acordo com a autora, isto sugere “a definição de princípios e processos homólogos na formação quer de um, quer de outro, pelo que se justifica a aproximação das metalinguagens utilizadas, uma vez que a meta de ambos é a autonomia, e a sua metodologia de eleição a reflexão sobre os seus saberes e experiência.” (p.35).

Como que a corroborar esta visão, Littlewood (2006: 513), numa abordagem sobre estratégias de aprendizagem conscientes, avança que a aprendizagem deve ser influenciada pelas ações levadas a cabo pelo professor. Para o autor, a ação do professor, incutindo práticas ativas nos alunos, pode concorrer para o surgimento de bons aprendentes. Na linha de estudos de autores como Naiman et al., (1995 (1978)), Littlewood (2006: 514) refere algumas qualidades que caracterizam os aprendentes de línguas de sucesso:

These learners are characterized above all by strategies for active involvement: for example, they repeat silently to themselves what the teacher or other students say; they think out their own answer to questions which the teacher puts to other students; they pay close attention to the meaning of the language they are practicing; and they seek opportunities to use the language outside class, for example by reading or seeking personal contacts.

Na mesma linha de orientação para estratégias ativas, recorrendo às pesquisas de McDonough (1999), Littlewood (2006) refere que estas confirmaram que os aprendentes de sucesso normalmente usam um maior número de estratégias de aprendizagem ativas que podem ser enumeradas em quatro categorias: estratégias meta-cognitivas, estratégias cognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Embora o autor avance uma percepção genérica de que nem sempre que uma estratégia que funciona bem com um determinado grupo pode funcionar com os restantes, tendo em conta fatores sociais, cognitivos e afetivos que podem levar à diferença na forma como os alunos aprendem (Ellis, 2006), é importante capitalizar as que funcionaram bem num determinado contexto. Este trabalho deve ser acompanhado por pesquisas que identifiquem em pormenor em que domínios de aprendizagem se podem aplicar as mesmas estratégias nos outros grupos e que outras estratégias podem levar a uma aprendizagem de sucesso.

Na perspetiva de Azevedo (2000), esta forma de ser e estar do aluno e do professor na sala de aula pressupõe a co-responsabilização, devendo estar clara a distribuição de direitos e deveres de um e do outro. Acrescenta que na sequência desta “postura”, a expectativa é “que o aluno abandone uma posição passiva e adote uma posição que se traduza numa maior capacidade de intervenção em todo o seu processo de aprendizagem.” (p. 35).

Visando ainda a autonomia e o desenvolvimento intelectual do aluno, Azevedo (2000: 35) refere, na linha de Cardoso et al. (1996), que é importante utilizar métodos para ensinar a pensar com destaque para a *modelação, questionação, discussão e aprendizagem cooperativa*. De acordo com a autora, na esteira de Tavares (1996), um outro dado importante suscetível de promover a autonomia é o trabalho baseado nas “potencialidades dos alunos, numa dinâmica (ativa) de pesquisa, de descoberta, de estudo e de reflexão”, visando o desenvolvimento de competências psicomotoras, cognitivas, afetivo-relacionais e axiológicas (p. 39), cujo alcance só é possível se se tornar o aluno um agente da sua própria aprendizagem.

Todavia, tendo em conta os trabalhos de Alarcão (1996) e Alves (1997), Azevedo (2000) considera “difícil ser-se reflexivo, [quer] por falta de tradição e, eventualmente, pela falta de condições, pela exigência do processo de reflexão e sobretudo pela falta de vontade de mudar, [quer ainda] porque ‘mexer na mudança de nós próprios é sempre difícil, porque preferimos a segurança e

a estabilidade, garantidas pelo acumular das experiências e saberes, bem ou mal, já conseguidos.”” (Azevedo, 2000: 34-35).

Para contextos como o nosso, a esta dificuldade acresce-se o facto de, à semelhança do que avança Grosso (1999) sobre aprendentes chineses, os aprendentes moçambicanos serem sócio-culturalmente passivos, aprendendo dos mais velhos sem os confrontarem (a este respeito, vide Guirrugo, 2008, e Formosinho, 2009).

1.8.2. Que competência deve ter o professor de Português (em Moçambique)?

Em Guirrugo (2008), um dos aspectos que constatámos foi o facto de muito do trabalho feito ao nível do ensino da língua portuguesa na universidade estar direcionado para a resolução de problemas de língua que os estudantes evidencia(va)m a vários níveis, muito por culpa da sua baixa proficiência que os impede(ia) de responderem devidamente a estas questões decorrente, provavelmente, da sua fraca aprendizagem anterior. Nesta sequência, dissertámos em torno da necessidade de tornar o nível secundário (e o anterior a este) um espaço efetivo para colmatar estes problemas de forma intencional e programada, de modo a garantir que a escrita, embora seja uma habilidade que se possa ensinar até ao nível universitário (vd. Rebelo e Fonseca, 2001; e Grabe e Kaplan, 1996), fosse ensinada tendo em conta este nível e o facto de que parte dos alunos estudados seriam professores de Português²⁶ no futuro. Por isso referimos que era oportuno que se proporcionasse aos alunos do ensino secundário experiências de aprendizagem da escrita relevantes e proveitoras de modo a que chegados ao nível universitário tal não constituísse um problema de fundo. Isto permitiria que na universidade, a par das exigências de ensino da escrita consentâneas com o nível, os formadores de professores de Português se ocupassem mais em discutir com os formandos as várias estratégias metodológicas para o ensino da escrita, consciencializando-os para a necessidade de diversificar tendo em conta as diversas situações, contextos, estilos de aprendizagem dos alunos, dificuldades genéricas frequentes naquele tipo de tarefa e dificuldades motivadas pelo contexto de aprendizagem real dos alunos.

Este posicionamento surge pelo facto de Guirrugo (2008) ter avançado que o ideal seria que os professores de Português (ou da escrita?) fossem eles mesmos bons conhecedores de todo o conjunto de elementos envolvidos no ensino da escrita, de modo a fazerem uso apropriado e ajudar os alunos a aprenderem. De contrário, assistiremos ao uso de conjuntos metodológicos

²⁶ Aquele estudo teve como público-alvo estudantes universitários da FLCS-UEM que frequentavam os cursos de Tradução (Português-Inglês e Português-Francês) e de Ensino de Português, de Francês e de Inglês.

“desajustados” ao serviço do ensino de uma habilidade tão complexa e multifacetada quanto a escrita, resultando numa aprendizagem confusa e pouco proveitosa, quer para o nível em questão quer para os níveis mais avançados no futuro.

Assim, um aspeto relevante a ter presente quando se discute o processo de formação dos professores, tendo em conta o seu papel permanentemente ativo, que carece de atualizações constantes, liga-se àquilo que deve constituir o objeto da sua formação. Para o efeito, no que diz respeito à formação de professores de português para o contexto moçambicano, a par da necessidade de formação na componente psico pedagógica e na da Linguística Bantu (proposta em Guirrugo (2008) e que já faz parte do currículo do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa lecionado na FLCS-UEM), recorremos às propostas de Delgado-Martins (1991: 8) que aponta aspectos que consideramos fundamentais, seguintes:

1. Formação inicial com uma forte componente científica em Linguística (...): Fonética, Fonologia, Léxico, Sintaxe, [Morfologia], Semântica e nas áreas, por vezes ditas hifenizadas, ou seja [sic] a Psico-Linguística, a Socio-Linguística, a Neuro-Linguística.
2. Formação em áreas como o Desenvolvimento da Linguagem, as Teorias de Aprendizagem e as Teorias de Processamento de Informação que permitam ao professor avaliar o estado de desenvolvimento dos seus alunos e a complexidade do conteúdo a ensinar de forma a poder adequar a sua actuação pedagógica.
3. Formação em métodos e técnicas de investigação que permitam ao professor uma actividade quasi-experimental em cada fase do seu ensino, de forma a renovar continuamente a sua actuação face às características individuais e de grupo das suas turmas.
4. Formação contínua com as mesmas características da formação inicial[, integrando dinâmicas emergentes,] de forma a, por um lado, manter, nos professores em exercício, a actualização científica, por outro lado, sustentar a sua atitude investigativa e ainda assegurar um exercício de funções coerente por parte dos novos professores que se integram na escola durante o estágio.

A essa formação deverá ser acrescentada formação numa visão antropológica da escrita, enquanto um sistema de comunicação alternativo e distinto da oralidade e como modalidade de comunicação que garante o emporse (empowerment); no sentido de que, não sendo necessariamente a língua que garante o emporse, a escrita já assume esse estatuto.

Na mesma linha, nessa formação deve considerar-se que o que os estudantes aprendem é a escrita de uma L2 sem terem passado da escrita da(s) sua(s) L1(s) (Bantu), o que é em si um fator de dificuldade importante e que deve merecer atenção por parte da escola e do professor.

Consideramos como Delgado-Martins (1991) que esta proposta teórica pode permitir abordar os programas de Português de forma coerente, quer do ponto de vista do aluno quer do

ponto de vista do professor. Pode permitir, igualmente, sustentar um modelo de formação integrador de princípios como:

1. A língua (...) é, para além da fase de aquisição, um objecto de aprendizagem e consequentemente de ensino.
2. A linguagem verbal deve ser considerada nas suas modalidades essenciais de produção e de recepção e estas ensinadas na sua especificidade.
3. Ao introduzir a diferença entre o adquirido e o aprendido, introduzimos igualmente a distinção entre o que é aprender e o que é ensinar (...), olhando para o
4. papel do aluno e o papel do professor, e igualmente o que é objecto de ensino, a que podemos chamar competências e saberes escolarizáveis²⁷, em particular no ensino de Português. (Delgado-Martins, 1991:7-8).

As propostas de Delgado-Martins (1991), incluindo os quatro princípios enumerados no parágrafo acima, devem ser vistos numa perspetiva de formação de professores reflexivos, que serão capazes de reutilizar as ferramentas adquiridas quer para o seu trabalho no dia-a-dia quer, para o caso de professores experientes, para o trabalho de orientação/integração de colegas mais novos que abraçam, pela primeira vez, a carreira docente.

Aqui pode ser oportuno referir que muitos dos professores estagiários no contexto moçambicano não têm tido o devido acompanhamento dos professores titulares das turmas a que vão realizar os estágios. Normalmente, os professores titulares olham para a presença de um estagiário como uma oportunidade para se “aliviarem” do trabalho nessas turmas, contrariando o espírito do processo de formação destes futuros professores. Fica, porém, uma outra questão de fundo neste “agir” dos professores titulares: *não estarão, para além do “alívio”, a evitar colocar as suas fragilidades de formação à mercê de seus futuros colegas?* Não sendo esse o caso, ter-se-ia de descobrir as/outras razões para este “agir” e procurar corrigir os “erros”, sem perder de vista o que as propostas de Delgado-Martins (1991) avançam.

Um segundo aspecto específico, que interessa de modo particular ao presente estudo, liga-se à necessidade de se reforçar a componente de escrita no processo de formação dos professores de língua portuguesa. Neste processo, a componente de escrita teria de ser tratada na sua dimensão mais complexa, tendo em conta o nível em questão e o facto de que os beneficiários são futuros professores de Português que devem compreender a escrita tendo em conta dois pressupostos. O primeiro pressuposto é que, na sua dimensão enquanto produto, deve ser visto *ao nível da sua*

²⁷ Vd. Perfetti e McCutchen (1987) para mais informação sobre as competências linguísticas escolarizáveis.

*diferença com o oral.*²⁸ A este respeito, se revistarmos Halliday (1989: 92-93) compreendemos com clareza algumas diferenças fundamentais. Para este autor, apesar de a escrita e a oralidade poderem “dizer/transmitir a mesma coisa”, devemos considerar os aspetos particulares de cada uma das modalidades. Por exemplo, primeiro, *a escrita não incorpora todo o potencial de significado transmitido pelo discurso oral*: deixa de fora as contribuições prosódicas e paralingüísticas. O efeito recíproco se pode encontrar: o discurso oral não mostra os limites das frases ou dos parágrafos; nem os sinais de pontuação. Segundo, apesar de haver momentos em que os dois discursos se podem sobrepor, *a escrita e a oralidade são, na prática, usadas em diferentes contextos para diferentes propósitos*. O aspetto central é que há diferentes funções em que uma é mais apropriada que a outra; por exemplo, pode acontecer que os significados transmitidos em contextos em que a escrita é usada não sejam facilmente traduzidos em fala. Finalmente, terceiro, há um sentimento de que a escrita e a oralidade criam realidades diferentes: a escrita cria o mundo das coisas e a oralidade cria o mundo dos acontecimentos, embora esta seja uma premissa que, segundo Halliday, requere estudos muito mais aprofundados. Ainda na sua dimensão enquanto produto, deve ser visto *ao nível da sua característica multifacetada*, que surge na sequência dos objetivos de comunicação de cada texto que o indivíduo deve produzir, levando a que mesmo a estrutura/organização do texto seja diversificada.

O segundo pressuposto é que, na sua dimensão enquanto processo, o seu tratamento pedagógico deve ser metodologicamente assistido por professores com um grau de treinamento aceitável/elevado, tendo em conta os seus aspetos de complexidade (por exemplo se olharmos para a perspetiva processual concordamos em considerar as fases da escrita - planificação, textualização e revisão), salvaguardando aspetos que se ligam ao objetivo de comunicação, ao conteúdo a transmitir, às características do público-alvo e ao contexto de comunicação em questão.

Sobre este último aspetto, tendo em conta os elementos levantados quando abordávamos a situação linguística de Moçambique, vale referir que a reflexão sobre os aspetos de LB, não apenas estruturais, mas também simbólicos e culturais de cada contexto, numa perspetiva positiva e didática, (como a forma de pensar de cada grupo de pessoas das várias proveniências, as atitudes face às LB e portuguesa enquanto co-línguas, entre outros aspetos que se julgar importantes) pode enriquecer a reflexão e ajudar os (futuros) professores não só a preverem um conjunto de

²⁸ Veja-se a discussão que Fonseca (1994) levanta sobre o tratamento que se deve dar à necessidade de pluralidade de discursos na escola e, em particular, à componente oral na sua relação com a escrita, tendo em conta o ensino da segunda competência.

comportamentos de seus alunos, mas também a terem alternativas de solução para as diversas questões que as várias situações e os vários contextos de trabalho levantarem.

Em última análise, as propostas de Delgado-Martins encontram suporte, também, no estudo de Pereira (2001) quando avança a necessidade de se enveredar por um programa formativo que englobe *uma formação em conteúdos científicos*, uma formação para uma intervenção didáctica e pedagógica e uma formação pela escrita.

Em síntese, na parte que acabamos de apresentar fizemos o enquadramento do estudo, em que trouxemos os aspectos relevantes que contextualizam a pesquisa que pretendemos levar a cabo, nomeadamente a problemática do estudo, os objetivos geral e específicos, a hipótese da investigação, a metodologia, as contribuições do estudo, as limitações do estudo e a população alvo. Trouxemos, igualmente, alguns dados sobre a situação e a política linguísticas de Moçambique, que julgamos que nos permitem visualizar os papéis cultural, social, político e, até, técnico das diversas línguas neste contexto. Como vimos, esta reflexão sobre estes papéis ajuda a situar melhor cada língua dentro de um quadro linguístico complexo e permite compreender o grau de influência das LB, incluindo a sua dimensão simbólica, no que diz respeito ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa. Sequencialmente, trouxemos dados sobre o contexto da formação dos professores em Moçambique e procurámos mostrar os pontos que poderiam merecer uma atenção especial na atualidade.

1.9. Contribuições do estudo

Um estudo desta natureza terá, no geral, uma importância significativa para a área de conhecimento em que se enquadra se puder contribuir, de alguma forma, para a solução dos problemas que aí se levantam. Para o pesquisador, será um estudo particularmente relevante se puder, em primeiro lugar, trazer propostas de solução para os problemas que se levantam no domínio da comunicação escrita “na escola moçambicana” e em outros contextos similares. Em segundo lugar, será relevante se contribuir em estratégias que possam auxiliar os professores do nível secundário no ensino da escrita, tendo em conta a competência compositiva, no contexto de trabalho destes, de Português L2 em contacto com grupos linguísticos de matriz diferente, cujos estudos ainda estão no seu estágio inicial. Em terceiro e último lugar, terá uma importância específica se puder disponibilizar algumas ferramentas que auxiliem os alunos a ultrapassarem as dificuldades de escrita. Aqui olhamos para a escrita como fundamental para a vida estudantil, e profissional no futuro, e consideramo-la um meio que reflete aspectos demonstrativos da capacidade

de os indivíduos **gerarem, discutirem e transmitirem** conteúdos diversos numa dimensão textual e formal, tendo em conta o contexto, o público-alvo e a intenção de comunicação.

1.10. Limitações do estudo

O processo de ensino-aprendizagem da escrita é, em si, complexo decorrente da multiplicidade de fatores que o envolvem, como os indicados anteriormente, e da diversidade de perspetivas que se podem adotar para a sua consecução. Neste sentido, a eficácia de um estudo desta natureza passa pela indicação clara dos aspetos a considerar na análise como procurámos fazer acima. É assim que um conjunto de limitações emerge.

Considerando os fatores referidos, o facto de termos como foco as atividades de treino da habilidade de escrita em sala de aula, olhando para uma dimensão específica da escrita, a competência compositiva, concretamente na forma como ela é desenvolvida, pode abrir espaço para o surgimento de outras questões inerentes a que esta pesquisa não possa responder. Um segundo aspeto, liga-se ao facto de termos limitado a nossa pesquisa essencialmente a duas classes (9^a e 11^a); podendo abrir espaço a que outro tipo de discussão não ocorra nesta análise, tal como, provavelmente, seria se abrangêssemos mais classes. Sendo assim, a escolha destas duas classes potencia um trabalho de análise mais produtivo.

O último aspeto, também importante, prende-se com o facto de termos como alvo uma população com inúmeros desafios colocados pelas dificuldades que o próprio sistema de educação do país enfrenta, nomeadamente a escassez de meios (materiais e humanos) que poderiam elevar a qualidade de ensino. Este fator pode influenciar o tipo de análise que pretendemos fazer, uma vez que um conjunto de aspetos fora do controlo da nossa análise pode emergir.

Todavia, julgamos que o conjunto de informações que trouxermos para a nossa análise servirá de base para a discussão que pretendemos despertar, abrindo espaço para que outros fenómenos concorrentes sejam também trazidos e analisados futuramente.

PARTE II - INSTRUMENTOS DE ANÁLISE: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta parte, abordaremos as perspetivas teóricas descritas por outros estudiosos sobre a escrita. Assim, no segundo capítulo começaremos por discutir a complexidade que caracteriza o ensino da escrita e as perspetivas teóricas sobre o mesmo. Será uma discussão que parte de uma dimensão tradicional, passando pela reflexão sobre a importância das teorias de aprendizagem de língua segunda no processo do ensino da escrita, até ligar-se aos modelos baseados nas teorias de processo. Tendo como base as teorias de processo para o ensino e aprendizagem da escrita, procuraremos enquadrar os seus diversos modelos de escrita nos diferentes estágios avançados por Grabe e Kaplan (1996). Porque toda a discussão indica um caminho para uma ruptura com o modelo processual, mais adiante introduzimos, no terceiro capítulo, a pedagogia de géneros textuais - o modelo de viragem - e assumimo-la como aquela que colhe consenso no contexto atual, principalmente para contextos como de L2. Uma vez que a pedagogia de géneros textuais se preocupa com a componente de avaliação como um dos elementos orientadores do processo de ensino e aprendizagem chave, ensaiamos uma discussão visando compreender os seus contornos no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Nessa discussão integramos a temática sobre o livro e a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da escrita, em particular, uma vez que toda a proposta de organização das matérias a ensinar e a avaliar se encontra neste material de apoio ao ensino.

2. Perspectivas sobre o ensino da escrita - da perspectiva tradicional aos modelos processuais

2.1. Ensinar a escrita - um processo complexo: a visão tradicional como ponto de partida

Referimos na introdução que ensinar a escrita era um processo complexo devido a vários fatores. Igualmente, concordando com Barbeiro e Pereira (2007: 15), escrever um texto é uma tarefa exigente; exige do indivíduo “a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” Ainda de acordo com estes autores, é no texto onde a escrita encontra a forma mais relevante de representação de conhecimento, implicando que, em grande parte, escrever é escrever um texto.

Isto pressupõe que será à medida que se progride no nível de escolaridade, esperando-se que se alcance também o desenvolvimento ao nível da escrita, que se deve assegurar que os aspectos mecânicos e convencionais da língua são automatizados, de modo a garantir que o aluno dedique a

sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva (Barbeiro e Pereira, 2007).

Se tivermos em conta que o processo de escrita é complexo, e ao mesmo tempo importante para a vida dos alunos e dos profissionais, então é extremamente importante que se discuta com pormenor os procedimentos a seguir para a sua compreensão, ensino e aprendizagem. Nas páginas que se seguem tentaremos, com base nos estudos efetuados por diversos estudiosos, trazer à luz os pressupostos que estão por detrás deste processo.

Antes de mais, é preciso recordar que parte da nossa população-alvo é constituída por estudantes do ensino secundário (8^a a 12^a classes). Para percebermos melhor as características desta população, re-visitámos o estudo efetuado por Grabe e Kaplan (1996) que a descrevem e a situam em termos de necessidades instrucionais no domínio da escrita. Estes autores, apesar de indicarem um intervalo ligeiramente diferente (6^a a 11^a classes), certamente devido ao sistema de educação a que se referem, descrevem estes estudantes, considerando as competências de escrita que terão adquirido:

(...) [they] presumably have mastered the basic skills for composing simple messages and the mechanics of writing. They have also gained a fair amount of experience in writing narrative and expressive tasks. A smaller subset of secondary students have already gained a range of experiences writing various expository and argumentative tasks: these latter students have developed strategies for organizing information in logical frames which are appropriate for their purposes. Many of these students have also worked with thematic projects and content-area information integrated with an emphasis on literacy and writing. (Grabe and Kaplan, 1996: 304).

Na mesma linha, em termos de necessidades, estes autores apontam que devido ao facto de a maioria dos estudantes não ter passado por experiências consistentes de escrita expositiva e argumentativa ao longo do currículo educacional, deverá ser sobre elas que as experiências de escrita no secundário deverão incidir:

(...) it is imperative that they gain access to the more powerful form of writing during their secondary school experiences. It is well known that expository and argumentative forms of writing require much practice in a variety of contexts; thus, students need many opportunities to work these types of tasks. A writer cannot move to an advanced level of writing without such extensive practices, even if these students do find themselves in a tertiary environment and believe themselves to be ready for tertiary-level work. (Grabe e Kaplan, 1996: 304).

Referem ainda que estas características são similares para os estudantes de L1 e L2 ao nível da escola secundária, embora haja, genericamente, o cuidado de os diferenciar em termos de necessidades específicas de aprendizagem.

Numa outra perspetiva, mais centrada na pedagogia e didática da escrita, Raimes (1983) aponta que na verdade tal como não há uma única resposta sobre como ensinar a escrita em salas de aula de L2, também haverá muitos estilos que os professores adoptam para ensinar a escrita, o mesmo acontecendo com os alunos para aprender a escrever. Nesta linha, propõe um diagrama importante, ao qual acrescentámos a dimensão contextual, que mostra com que aspectos os escreventes devem lidar ao produzirem um escrito.

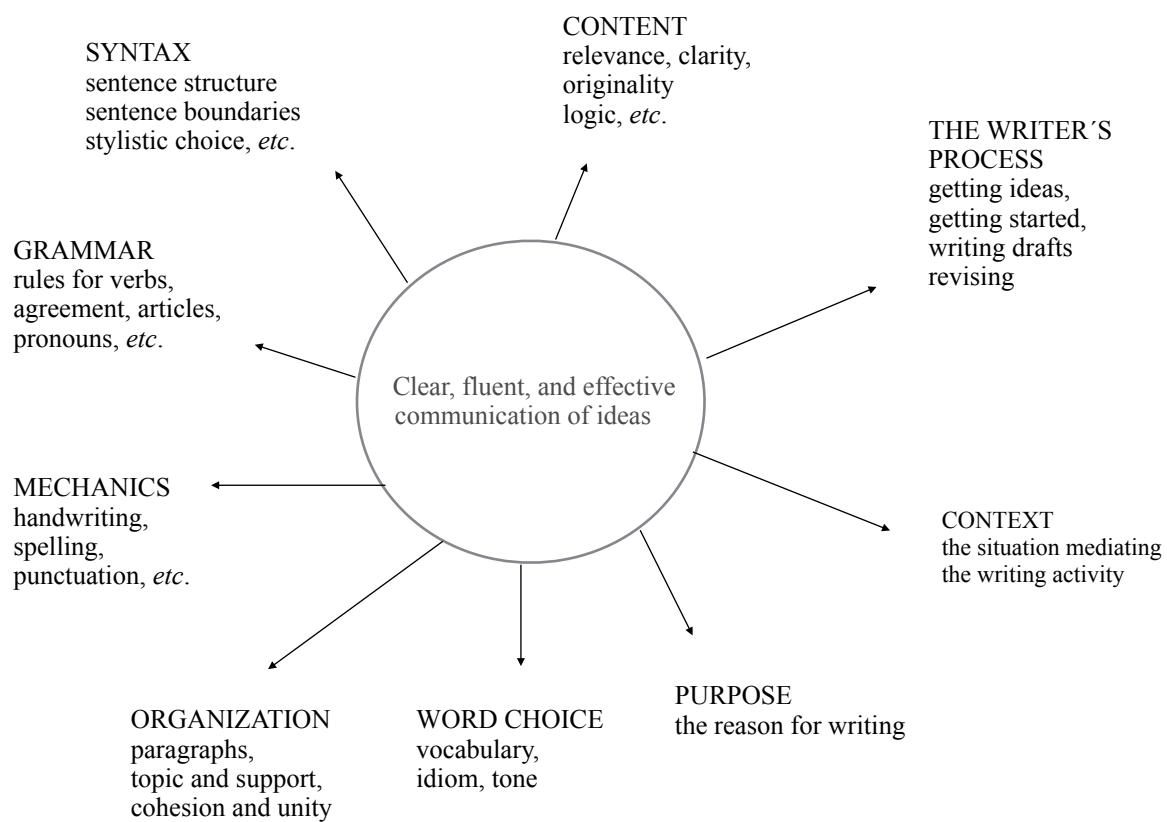


Figura 1. Diagrama relativo a aspectos para a produção de um texto escrito (Adaptado de Raimes (1983))

Como diz Raimes (1983), há várias formas de ensinar a escrita. Mas a questão que se deve colocar a este nível é: até que ponto estas várias formas são suficientemente eficazes para ajudar os alunos a aprenderem de facto? O diagrama de Rimes (1983) remete-nos para uma resposta possível, já que, com base nele, Rimes (1983: 6-11) avança seis abordagens a que se pode recorrer para o ensino da escrita. São essas seis abordagens que passamos a descrever.

A primeira é a *abordagem de expressão controlada para a livre*. Na perspectiva do diagrama de Rimes, esta engloba aspectos de gramática, sintaxe e mecânica. Fundamentalmente, esta abordagem dá primazia ao domínio da gramática e das formas sintácticas. Requer que os professores desenvolvam técnicas que possam levar os alunos ao domínio da gramática e das formas sintácticas. Ela apresenta os dados em sequência: primeiro, dá-se aos alunos exercícios baseados em frases, seguindo-se parágrafos que devem ser copiados ou manipulados gramaticalmente, solicitando-se que estes façam alterações de frases interrogativas para declarativas, presente para pretérito ou plural para singular. Os alunos devem ainda alterar palavras ou orações ou combinar frases, devendo trabalhar com um material específico e executar operações estritamente prescritas no exercício. Julga-se que com esta forma de actuar seja relativamente fácil para os alunos escreverem sem erros. Sendo assim, uma vez que, na verdade, estes têm poucas chances de cometer erros, o trabalho de correcção pelos professores é rápido e fácil. Pelo que, só depois de os alunos atingirem um nível “avançado” de proficiência é que se lhes permite que façam alguma composição livre;

A segunda é a *abordagem de escrita livre*. Esta abordagem baseia-se no princípio de que um aluno intermédio deve preocupar-se primeiro com o conteúdo e depois com a forma. Na perspectiva de Rimes, esta é uma abordagem que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. Nesta abordagem, dado um tema, pede-se aos alunos que escrevam vários textos livres, evitando-se o máximo a correcção de erros. Parte-se do pressuposto segundo o qual uma vez que as ideias estiverem no “papel”, as questões ligadas à correcção gramatical, organização, etc., seguir-se-ão gradualmente. Deve-se acrescentar que nesta abordagem os aspectos ligados a “audiência” e “conteúdo” são tidos como importantes, especialmente porque o exercício de escrita livre sempre está baseado em sujeitos seleccionados pelos alunos, tornando-se estes sujeitos a base para outras tarefas de escrita futuras;

A terceira é a *abordagem de parágrafo padrão*. Esta abordagem dá primazia ao aspeto organizacional do parágrafo em detrimento da correção gramatical e da fluência do conteúdo. De acordo com Rimes, a abordagem de parágrafo padrão baseia-se no princípio de que em diferentes culturas as pessoas comunicam-se de diferentes maneiras (vd. a este respeito, também, Serafini, 1986). Assim, por exemplo, mesmo que os alunos consigam organizar devidamente as suas ideias na sua L1 (Bantu, neste contexto), ainda precisam de ver, analisar e praticar a característica particular de um trecho escrito da língua alvo (portuguesa, no mesmo contexto). Neste sentido, espera-se que os alunos copiem os parágrafos, analisem a forma dos parágrafos modelo e imitem as passagens modelo. Na mesma sequência, neste exercício, devem colocar as frases na ordem correta

do parágrafo, devem identificar as declarações genéricas e as específicas, devem escolher ou inventar um tópico de frase apropriado e devem inserir ou apagar frases até que se alcance o padrão pretendido;

A quarta é *a abordagem da gramática-sintaxe-organização*. De acordo com Rimes, esta abordagem surge da necessidade de os professores trabalharem simultaneamente em mais do que uma característica indicada no diagrama 1. Segundo este autor, para os professores que enveredam por este caminho, a escrita não deve ser vista como composta por *skills* separados e aprendidos um por um. Deste modo, os professores elaboram tarefas de escrita que levam os estudantes a prestarem atenção na organização enquanto trabalham os aspectos gramaticais e sintácticos necessários. De acordo com Rimes, esta abordagem permite ligar o propósito da escrita às formas necessárias para transmitir a mensagem;

A quinta é *a abordagem comunicativa*. A abordagem comunicativa privilegia o propósito da escrita e a sua audiência. Nesta abordagem encoraja-se os estudantes a comportarem-se como escreventes no mundo real, devendo colocar a si mesmos questões cruciais acerca do propósito da escrita e a audiência, nomeadamente:

Por que escrevo isto?

Quem é o destinatário?

Corroborando a ideia de Rimes, tradicionalmente, o professor tem sido o único destinatário das composições dos alunos. Todavia, há um sentimento de que os escreventes esforçam-se mais quando escrevem para um destinatário real. Por este motivo, os professores que preferem a abordagem comunicativa têm estendido a base de leitores para outros alunos da turma, que não só lêem os escritos dos colegas como também executam alguma tarefa sobre os mesmos. Estas tarefas podem ser (i) responder aos textos dos colegas, (ii) rescrevê-los noutra forma, (iii) fazer sumários ou (iv) comentá-los, mas nunca os corrigir. A outra estratégia que Rimes aponta é especificar leitores fora do espaço de sala de aulas, guiando os alunos de forma a selecionarem o conteúdo apropriado, linguagem e níveis de formalidade. Avança ainda que os leitores reais de sala de aula podem, também, ser criados para esta tarefa, se tivermos em consideração que estes desempenham um papel, trocam correspondência e respondem às cartas uns dos outros, colocando questões e fazendo comentários do que lêem;

A sexta, e última, é *a abordagem processual*. Até um determinado momento, era o ensino da escrita, na sua fase mais avançada. Pelas suas características, no seu auge deixou para trás a perspectiva que dá primazia ao foco no produto, dando mais ênfase ao processo de escrita. Como refere Rimes, nesta abordagem os escreventes não só se colocam questões sobre o propósito e a

audiência como também se questionam sobre o (i) como é que escrevem o que pretendem transmitir e (ii) como é que começam a escrever.

Como veremos mais adiante, e de acordo com Rimes, todo o ato de escrever pressupõe uma tomada de decisões sobre o como começar e como organizar a tarefa de escrita. Assim, de acordo com esta abordagem, aos alunos deve ser transmitido, à partida, que o seu primeiro escrito não corresponde necessariamente ao seu produto final, mas sim ao início do seu trabalho, à “tiragem” das suas primeiras ideias, a um rascunho. Não devem esperar que as primeiras palavras que colocam no papel sejam tidas como perfeitas. Rimes acrescenta que se dermos tempo aos alunos para trabalharem de acordo com os pressupostos da abordagem processual, disponibilizando-se o respectivo *feedback*, quer pelos professores quer pelos outros alunos, estes irão, certamente, descobrir novas ideias, novas frases e novas palavras, à medida que forem planificando, forem escrevendo o primeiro rascunho e forem revendo o que tiverem escrito para um segundo rascunho.

Isto equivale a dizer, na esteira de Rimes, que na abordagem processual, o aluno não escreve sobre um dado tópico num tempo restrito, entregando, de seguida, o escrito ao professor para a correcção, pois, isto teria o efeito “caça aos erros” e não o de aprendizagem, de facto. Nesta sequência, tendo em consideração que o objetivo não é encontrar “erros”, mas, sim, ajudar a superar as dificuldades, deve-se levar os alunos a explorarem o tópico através da escrita, mostrando ao professor e aos outros colegas os seus rascunhos e usando o que escrevem para a discussão, esclarecimentos, perspectivando um avanço para novas ideias.

Rimes recorda que os professores que recorrem a esta abordagem dão aos seus estudantes dois suportes importantes: *tempo* para os alunos porem as suas ideias à prova e *feedback* sobre o conteúdo que escrevem nos seus rascunhos para melhorarem a compreensão e a capacidade de expressão. Refere ainda que, normalmente, estes professores chegam à conclusão de que o processo de escrita é, na verdade, um processo de descoberta para os alunos: descoberta de novas ideias e de novas formas de expressar essas ideias; mas acrescente-se que este processo deve ser acompanhado, recorrendo a metodologias e estratégias adequadas para cada situação para que seja eficaz e contribua para a autonomia dos aprendentes.

Importa destacar ainda no estudo de Rimes (1983) que as abordagens acima descritas entrecruzam-se e complementam-se; de tal modo que um professor que usar a abordagem comunicativa ou processual terá necessariamente de recorrer às técnicas descritas nas outras abordagens uma vez que os alunos irão necessitá-las para realizarem com sucessos as tarefas de escrita. Por isso, aconselha-se que os professores privilegiem modelos ecléticos para, de acordo com as necessidades específicas, direcionarem o tipo de ajuda que o aluno necessitar. Ademais, os professores que

tiverem isto presente, sabem (i) que escrever significa produzir um texto coeso e coerente e não frases soltas, (ii) que os escreventes produzem os textos tendo *um contexto*²⁹, um propósito e um leitor e (iii) que o processo de escrita constitui um instrumento de aprendizagem muito valioso para todos os alunos.

Na nossa perspetiva, o diagrama de Raimes (1983), e toda a descrição supracitada, remetem-nos ao que Foster (1992) chamou de capacidades “abertas” e “fechadas” de que mais adiante falaremos.

Por ora importa salientar um aspecto importante que Foster (1992) traz para a reflexão. Este autor considerou haver “visões” divergentes no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem. Na sua ótica, estas “visões” geraram rivalidades entre os métodos pedagógicos tradicionais e os novos/modernos. A este respeito refere que, por exemplo, a combinação de frases, que emerge no centro do domínio da linguística transformacional, diminuiu a sua popularidade assim que os professores chegaram à conclusão de que o seu foco na sintaxe tende a menosprezar outros aspectos da composição como sejam: estrutura, intenção do escrevente e expectativas do leitor (Foster, 1992: 6).

É aqui onde começam a esboçar-se as duas “visões” divergentes; uma tradicional, mais virada para aspectos de forma (e centrada no aluno/escrevente), e outra moderna, mais virada para os aspectos que englobam o conteúdo do escrito (que têm em conta o leitor). Como se viu em Rimes (1983), as duas vertentes que as “visões” defendem são (simultaneamente) importantes para a escrita. Todavia, a tendência de colocar estas duas “visões” como se se excluíssem mutuamente e a ideia de que podem funcionar em separado para o ensino da mesma habilidade criam, segundo Foster (1992), uma situação de ambivalência e desvios nas ênfases que se dão à pedagogia da escrita. Mesmo assim, este autor advoga que esta “característica” – ambivalência e desvio nas ênfases - surge pelo facto de a escrita ser uma mistura complexa de habilidades escolarizáveis, devendo por isso ser bem estudada para ser devidamente ensinada às gerações futuras.

De acordo com este posicionamento, percebemos que, em sintonia com as ideias de Raimes (1983), Foster procura conjugar as duas “visões” para o alcance do mesmo objetivo, porque, para este autor, um bom escrevente deverá ter necessariamente as duas capacidades: lidar com os aspectos ligados à forma e com os ligados ao tratamento do conteúdo. É nesta sequência que considera a escrita como um domínio que apela simultaneamente às capacidades “abertas” e “fechadas” para o seu ensino e aprendizagem, nos termos seguintes:

²⁹ Recorde-se que acrescentámos o item *contexto* ao diagrama de Rimes (1983) a que voltaremos mais adiante.

Writing is (...) both an ‘open’ and a ‘closed’ capacity. (...) a closed capacity is one that eventually ‘allows of total mastery,’ while an open capacity is ‘never fully mastered to perfection....Somebody else – or ourselves at some other time – could do it better’ (Foster, 1992: 7).

Deste modo, considera-se que as “capacidades fechadas” são aquelas passíveis de serem dominadas totalmente pelos escreventes – os aspectos ligados à forma – e as “abertas” são aquelas que dificilmente os escreventes dominarão – os aspectos ligados ao tratamento do conteúdo (vd. também Barbeiro e Ferreira (2007)).

Na sequência do acima referido, se quisermos olhar para a escrita na sua dimensão textual e de geração, gestão e transmissão de conteúdo tendo em conta o objetivo, o contexto e a audiência, concordaremos com Foster quando refere que o sucesso de uma tarefa de escrita resulta da gestão equilibrada de capacidades abertas e de capacidades fechadas:

Writing, and teaching writing, are[, essentially,] open capacities.³⁰ Yet some of the actions and skills contributing to their success are closed, needing only to be mastered to fill their place in the larger effort. Successful writing instruction depends upon the instructor’s understanding which elements of writing depend upon closed capacities, at what point writing must be treated as an open capacity, and what attitudes and methods are appropriate to each kind of capacity.” (Foster, 1992: 7).

Como se pode notar, o conjunto de aspectos supramencionados tornam o ensino da escrita ao nível da sala de aula um processo complexo que deve ser estudado e tratado com o devido cuidado, ponderando, por um lado, os fatores relacionados com a forma (*closed capacities*) e, por outro, os ligados ao conteúdo (*open capacities*).

2.2. A importância das teorias de aprendizagem de língua segunda no processo de ensino de escrita

De acordo com Littlewood (2006: 514), as teorias de aprendizagem de língua segunda apontam, grosso modo, para duas categorias: aquelas que tomam como seu ponto de partida os *processos cognitivos* subjacentes na aprendizagem da língua segunda e aquelas que partem do *contexto* da aprendizagem. Para o autor, uma teoria completa sobre a aprendizagem da língua segunda deveria integrar satisfatoriamente quer as bases cognitivas de aprendizagem quer as contextuais numa mesma estrutura, que poderia repartir de forma apropriada os pesos dos diferentes conjuntos de fatores e estabelecer uma relação clara entre eles.

³⁰ O itálico é nosso.

Embora reconheça que tal teoria não esteja ainda disponível, pelo menos no seu estado acabado, o autor faz-nos perceber que a interação entre as teorias orientadas para a cognição e as orientadas para o contexto poderia trazer resultados mais interessantes no processo de aprendizagem da língua segunda. Das teorias orientadas para a cognição, Littlewood aponta três hipóteses que desenvolvem a concepção da aprendizagem da língua como ocorrendo por via de mecanismos inatos que existem especialmente para o efeito: *a hipótese de construção criativa*, *a hipótese de input* e *a hipótese da gramática universal*.

De acordo com Littlewood, a hipótese de *construção criativa* é baseada na concepção de que existe um “dispositivo de aquisição de língua” que facilita o processo de “construção criativa” na mente do aprendente. Baseado nas pesquisas de autores como Dulay e Burt (1973), este autor refere que, contrariamente às teorias comportamentalistas que sugerem uma aprendizagem da língua segunda com base em hábitos, para esta hipótese os aprendentes da língua segunda, tal como os da língua primeira, dispõem de um mecanismo inato para o processamento da língua e criação da sua gramática interna (interlíngua ou competência transitória), ainda que raramente atinja as características de língua-alvo. Segundo o autor, nesta perspectiva o *input* actua como um “trigger” para activar aqueles mecanismos.

Para a *hipótese de input*, também designada “modelo monitor”, formulada por Krashen (1982), Littlewood (2006: 516) avança que neste modelo a distinção mais importante é entre “aquisição” e “aprendizagem”:

(...) ‘acquisition’ is subconscious and guided by the learners innate mechanisms along natural developmental sequences. It occurs as a result of exposures to comprehensible input, is not accessible to conscious control or instruction, and occurs best when the ‘affective filter’ (e.g., level of anxiety) is low. ‘Learning’ is conscious and often occurs through instruction or error correction. ‘Acquired’ language is most important and forms the basis for spontaneous communication. Language that has been ‘learnt’ plays only a subsidiary role as a ‘monitor’ of speech or writing and can never pass through into the acquired system.

Como o autor refere, embora muito do que se disse neste modelo, como é o caso da separação estrita entre aquisição e aprendizagem, não se possa provar, o mesmo continua a inspirar muita discussão na comunidade científica, pelo que o seu estudo se mostra importante.

No que toca à hipótese da *gramática universal*, Littlewood refere que esta é baseada na assunção de que há um conjunto de princípios inatos que governam todas as línguas. Avança, de acordo com a hipótese, que embora os princípios sejam *per si* universais, abrem espaço para a variação na forma de certos parâmetros, havendo necessidade de os ajustar. Por exemplo, se o Português aceita preferencialmente a estrutura S.V.O, o Xirhonga, uma LB nativa da província de

Maputo, capital de Moçambique, pode aceitar S.V.O e/ou V.O.S para a mesma frase. Parafraseando Littlewood, a tarefa do aprendente em casos desta natureza é descobrir como é que estes parâmetros devem ser ajustados para os propósitos comunicativos nas diferentes línguas. Nesta sequência, uma vez ajustados os parâmetros, o aprendente terá acesso à informação relevante para todas as partes da língua para as quais cada parâmetro se aplica. Como refere o autor, estes princípios e parâmetros explicam, desta forma, como uma criança aprende muito mais sobre a língua do que poderia ter aprendido só por meio do input (Littlewood, 2006: 516).

De acordo com a análise do mesmo autor, as três hipóteses resultam num modelo de construção criativa que olha para a aprendizagem da língua como um fator que procede naturalmente como resultado de mecanismos internos que são despertados pelo *input* disponível no contexto (Littlewood, 2006: 517).

Tal como referimos acima, as teorias de aprendizagem apelam a que, para além dos processos cognitivos, se considere uma segunda categoria: o contexto. Para as teorias orientadas para o contexto, Littlewood aponta, também, três hipóteses que tomam em consideração o contexto de aprendizagem *per si* e a forma como este facilita o processo de aprendizagem: *a hipótese de interacção*, *a hipótese de output* e *a hipótese de entre-ajuda (scaffolding)*, que a seguir apresentamos.

Littlewood refere, parafraseando Long (1985), que a *hipótese de interacção* é um desenvolvimento da hipótese de *input* apresentada acima. Com efeito, nesta hipótese, o pré-requisito para a aprendizagem da língua é visto ainda como o *input comprehensivo*, mas adverte que neste contexto deve-se prestar atenção para as condições que tornam o *input comprehensivo* disponível (Littlewood, 2006: 519). Na mesma linha, considera que de acordo com esta hipótese tal só pode ocorrer em larga medida em situações de interacção social. De acordo com esta ideia, estas situações são potencialmente importantes para a aprendizagem:

“(...) [they] provide opportunities for the negotiation of meaning, request for clarification, and comprehension checks. As a result, it is more likely that the input will be tuned to the current level of competence of the individual learner and thus become ‘intake’ which is available for learning.” (Littlewood, 2006: 518).

Para confirmar a validade desta hipótese, Littlewood afirma que a investigação tem demonstrado que oportunidades crescentes de negociação são suscetíveis de levar à compreensão. Aponta ainda, recorrendo aos mesmos resultados, os tipos de tarefas de interação de sala de aula que são mais suscetíveis de levar à negociação de sentido (por exemplo, tarefas para trabalho aos

pares em que ambos os aprendentes tratam a informação de que dispõem com vista a alcançarem uma decisão ou solução do problema colocado).

No que se refere à *hipótese de output*, Littlewood refere, parafraseando Swain (1995), que esta autora considera que o *input* não é suficiente para que a aprendizagem ocorra. Deve-se considerar também o papel significativo que o *output* desempenha no processo de aquisição. Para este autor, a necessidade de falar ou escrever faz com que os aprendentes prestem atenção a aspectos de gramática de que não precisariam para propósitos de compreensão de forma isolada, levando a que constatem as lacunas no seu conhecimento. Na linha do mesmo autor, esta necessidade dá aos aprendentes a oportunidade de colocar hipóteses sobre como o sistema grammatical funciona e, na negociação de sentido, recebem o *feedback* sobre a correção ou não das suas hipóteses. Igualmente, estimula-os a discutirem sobre a língua entre si, ajudando uns aos outros nos seus esforços para a compreender.

Por sua vez, ainda de acordo com Littlewood (2006), na *hipótese de entre-ajuda* (*scaffolding*) a interação social disponibiliza os meios substanciais por via dos quais a aprendizagem ocorre. Baseado na teoria sócio-construtivista de Vygotsky, este autor advoga que a interação social constitui o estímulo mais importante para toda a aprendizagem. Na esteira desta hipótese, estão dois conceitos centrais: “entre-ajuda” (*scaffolding*) e “zona de desenvolvimento proximal”.

‘Scaffolding’ refers to the way in which, with support from others, learners can reach levels of achievement which they would be unable to reach independently. This support comes from an expert (e.g. a teacher), but learners themselves may also provide it for each other. The ‘zone of proximal development’ is the domain of performance that a learner cannot yet achieve independently but is capable of achieving with the help of scaffolding. (Littlewood, 2006: 519).

A ideia central destes dois conceitos é que como na sociedade, onde os indivíduos têm maior rendimento se trabalharem em “equipa”, também na escola se deve perceber que os alunos terão mais oportunidade de aprender se trabalharem em grupo. Nestes grupos de trabalho, espera-se que, com a *entre-ajuda* (e com a ajuda do professor), os aprendentes atinjam níveis de desenvolvimento que não atingiriam de forma independente. Na base deste trabalho em grupo reside a convicção de que, o que for possível realizar por via da *entre-ajuda*, será possível no futuro sem esta. Prova disso são os estudos citados por Littlewood, segundo os quais os aprendentes que se ajudam durante a interação podem, juntos, produzir sequências linguísticas que nunca produziriam se trabalhassem de forma isolada, para além de que o conjunto das sequências assim produzidas pode

subsequentemente ser incorporado no discurso independente do aprendente. (vd. Freitas e Freitas, 2002; Guirrugo, 2008).

Como se pode notar, as teorias orientadas para a cognição olham para o *input* disponibilizado pelo meio, que deve ser necessariamente compreensivo, como um elemento chave para a ocorrência da aprendizagem da língua. Por sua vez, as teorias orientadas para o contexto consideram que para além do *input* há um conjunto de fatores contextuais que devem ser considerados no processo de aprendizagem da língua. Como vimos acima, na perspetiva de Littlewood, um ensino eficaz da língua beneficiará mais se os aspetos ligados à cognição e ao contexto forem conjugados. Se em relação a isso não houver muitas questões, a questão central reside no como tornar uma tal proposta concretizável no espaço de ensino e aprendizagem.

Na nossa análise, a discussão que Littlewood levantou com as duas teorias apresentadas remete-nos para um dos aspetos salientes nas teorias de aquisição e aprendizagem das línguas: a importância dos modelos de língua a seguir. Estes modelos estão presentes quer no *input* quer no contexto social onde os atores interagem. Portanto, tal como se afigura importante o indivíduo adquirir modelos de língua consistentes interagindo com os falantes proficientes (como acontece com as L1's, sem querer significar que não possa aqui ocorrer aprendizagem), é também importante que os escreventes aprendam a escrever recorrendo a modelos de língua escrita consistentes plasmados nos textos escritos. Deste modo, quando se fala da aprendizagem da língua e da escrita, a componente *leitura* é incontornável, pois é onde reside, potencialmente, o modelo a seguir.

Para as *teorias de aquisição e da aprendizagem de línguas*, é na leitura onde está depositado o *input* cujo papel é preponderante para a aquisição/aprendizagem da língua e dos modelos consistentes. Esta posição pode levar-nos a afirmar que o que o professor de língua deve fazer, principalmente, é criar condições para que o aluno *per si*, através do direcionamento para a leitura, se aproprie dos aspetos mais importantes da língua, incluindo a aprendizagem da escrita. Mas colocar as coisas apenas nestes termos seria redutor. Se não vejamos: a este propósito, Krashen (1984: 36) refere que a instrução na escrita não deveria focalizar-se no ensino direto da forma, mas, ao invés, dar aos estudantes procedimentos que facilitassem a descoberta do significado e de um processo de escrita eficiente. Nesta sequência, Krashen aponta para a necessidade de se privilegiar a leitura que é onde está depositado o *input compreensivo* das mensagens codificadas no dialeto conhecido como leitura (Krashen, 1984: 37).

A leitura que se faz a partir desta visão de Krashen é que quando o professor consegue “cultivar” nos alunos o gosto pela leitura, na melhor das hipóteses também por prazer, estará a contribuir de forma significativa para a aquisição da competência escrita por aqueles.

Contrariamente ao que temos vindo a defender, Krashen acrescenta que nestes casos quase não precisamos de ensinar a estrutura do discurso escrito, porque quando os alunos lêem se vão apropriando desta dimensão estrutural sub-conscientemente.

(...) instruction from the teacher on how to write, rules on the use of topic sentences, transitions, conclusions, etc., are in a sense old information for those who have read, as they have already acquired these concepts subconsciously. Moreover, insisting that students closely follow certain rhetorical models can have the effect of preventing them from discovering meaning as they write. (Krashen, 1984: 36).

Este posicionamento de Krashen (1984) encontra eco no contexto em análise, porquanto, muitas das estratégias a que os professores de Português recorrem para o ensino da língua portuguesa privilegiam mais a leitura e a compreensão, relegando a escrita para o último plano. Esta, quando existe, é reservada a frases soltas visando responder a questões de compreensão de textos e a exercícios de gramática. Esta forma de agir pode estar na assunção de que “Ler e compreender um texto implica a manipulação e representação das estruturas linguísticas aos níveis lexical e sintáctico, operações de análise e integração dos níveis micro e macro proposicional de modo a chegar-se a uma representação semântica da informação textual.” (Costa, 1991: 15). Isto pressupõe que um (bom) leitor terá de ser visto tendo em conta a sua competência linguística, a qual lhe permitirá interagir com o texto em qualquer tipo de situação, e sem a qual tal seria impossível.

Todavia, na sequência da abordagem que temos vindo a sugerir, esta é uma posição que deve ser vista com o devido cuidado se quisermos relacionar a leitura e a escrita, porque, na verdade, as habilidades de leitura implicam a aquisição de processos linguísticos de execução rápida que são largamente impenetráveis pelo conhecimento, expectativas ou crenças externas (não linguísticos) (Perfetti e McCutchen, 1987: 131). Desta forma, de acordo com estes autores, uma leitura habilidosa envolve processos linguísticos que operam independentemente do processador executivo, embora seja necessário um controlo executivo durante o processamento textual ao alto nível como reparos ao texto, falhas de compreensão e monitoria da velocidade de leitura; um processador executivo que também tem um papel importantíssimo na escrita (Perfetti e McCutchen, 1987: 132). Ademais, tal como salientam estes autores, a produção de frases é simultaneamente morosa e menos automática do que a sua compreensão, o que atesta o facto de que há muito mais trabalho na escrita do que na leitura, como consideram na leitura que se segue:

“Whereas skilled reading entails increasing encapsulation and automaticity of linguistic subskills (...), skilled writing requires that language processes become increasingly open to external discourse demands, for example, purpose and audience in a given text. Reading requires that linguistic procedures fire smoothly and

rapidly, accessing a particular meaning when confronted with a given grapheme string or computing a particular syntactic perse when confronted with a given clause arrangement. Alternative words or phrasings are irrelevant, since reading requires recovering a meaning and interpretation from the specific words and phrases present in the text being read. Considerations of such alternatives, however, is part of writing skill, since some choices are more appropriate than others within a given discourse.” (Perfetti e McCutchen, 1987: 135).

Portanto, para estes autores, estas diferenças/assimetrias são cruciais, pois, na sua perspectiva, um indivíduo pode ser habilidoso na leitura e não na escrita por razões como, primeiro, a impossibilidade de recorrer a procedimentos de produção discursiva para o exercício de controlo executivo: ainda que o uso de estratégias ativas tenha sido aplicado como uma técnica corretiva para a melhoria de habilidades de compreensão baixa, a leitura habilidosa continua uma atividade cognitiva mais passiva do que a escrita. Segundo, é possível que um indivíduo consiga descodificar o conteúdo das formas lexicais e sintácticas sem que, no entanto, tenha controlo suficiente sobre elas que lhe permita proceder à sua produção (Perfetti e McCutchen, 1987: 135).

Em suma, a leitura e a escrita são duas habilidades que se entre-cruzam, cada uma com um papel importantíssimo para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesta perspectiva, de acordo com Perfetti e McCutchen (1987), o aluno precisa de adquirir informação/conhecimento de forma cada vez mais exigente e estruturada à medida que a idade e o nível de escolaridade avançarem, através da leitura, e demonstrar a aprendizagem daí adquirida através da escrita, num processo guiado pelo professor.

Neste sentido, o que o professor deve saber e ensinar aos alunos é que, a par desta interdependência entre a leitura e a escrita, e tomindo em consideração todos os aspetos destacados no diagrama de Rimes (1983), a escrita é um processo cíclico e interactivo (Guirrugo, 2008; Carvalho, 1999; Grabe e Kaplan, 1996; Perfetti e MacCutchen, 1987; McCutchen, 1984; Flower e Hayes, 1980, 1981, 1984, Hayes e Flower, 1980). Esta aprende-se mediante um trabalho permanente, dentro de um contexto determinado, com recurso a materiais, metodologias e estratégias apropriadas, dentro de um ciclo levado a cabo por professores que compreendam a necessidade de se enveredar por um caminho que auxilie o aluno a aprender a escrever. Por isso, para além do conhecimento dos pressupostos inerentes às teorias orientadas para a cognição e para o contexto, como referem Bereiter e Scardamalia (1983, 1987), o desejável é que os professores estejam eles mesmos no *high road*³¹, de modo a que a sua atuação se coadune com as necessidades de aprendizagem e com o que os modelos preconizam.

³¹ Para Bereiter e Scardamalia (1983, 1987) os escreventes que estão ao nível de *narração do conhecimento* estão na *low road* enquanto aqueles que estão ao nível da *transformação do conhecimento* estão na *high road*.

2.3. Os modelos (de ensino e aprendizagem) do processo de escrita

Antes de dissertarmos em torno dos modelos de escrita, é importante referir que o pressuposto da nossa pesquisa é o de que na aprendizagem da escrita o que deve constituir o centro de discussão entre o professor e os alunos é mais o processo que se desencadeia até à produção do texto e não o produto final – o texto. De acordo com Grabe e Kaplan (1996), esta é uma posição que começa a ganhar espaço a partir dos anos 80 cujo desenvolvimento, nas décadas posteriores, levou ao surgimento de uma outra forma de olhar para o fenómeno, baseada na perspetiva da Linguística Funcional, a pedagogia de géneros textuais (vd., por exemplo, Hyland, 2003, 2007; Martin, 2013, 2014; Martin e Rothery, 1986, Christie, 2006), como veremos mais adiante.

Julgamos, como Grabe e Kaplan (1996), que a exposição (por via de treino) ao processo que se desencadeia até ao surgimento do produto final garante que os alunos interiorizem as operações levadas a cabo, o grau de complexidade do processo, as estratégias de superação das dificuldades, permitindo que a reutilização do aprendido seja efetiva no futuro, numa dimensão meta-cognitiva.

Como referem os mesmos autores, foi a partir da década de 80 que diversos modelos de escrita foram apresentados um pouco em reação ao que se considerava um modelo desajustado de aprendizagem da escrita por privilegiar o produto final. Com efeito, um pouco antes desta década, o foco na aprendizagem de escrita estava no produto e não no “como” o aprendente poderia apropriar-se do processo de escrita em si (Grabe e Kaplan, 1996: 85).

Na verdade, esta reação acabou por trazer avanços significativos na área de Linguística Aplicada, concretamente na de ensino de escrita; passando-se de um único modelo de aprendizagem – centrado no produto - para os modelos mais centrados na forma como o aprendente reage perante a informação disponibilizada para a aprendizagem da escrita.

De acordo com Grabe e Kaplan (1996: 86), deve-se acrescentar que, no contexto de tudo o que aconteceu antes da década de 80, o salto que se deu nos anos 60 para o que se designou psicologia cognitiva³², que deriva do fundamento psicológico e filosófico das capacidades humanas, ajudou os pesquisadores a olharem para os *skills* linguísticos, particularmente as habilidades de leitura e de escrita como áreas específicas para a pesquisa teórica. É nesta base que a escrita

³² Sobre a psicologia cognitiva, Grabe e Kaplan (1996: 86) referem, na esteira de Gardner (1985), que as suas concepções de base são de que (i) o funcionamento interno da mente pode ser estudado, (ii) as habilidades complexas decorrem de componentes em interação que funcionam juntos num processo complexo e (iii) os aprendentes são geradores criativos de hipóteses.

conhece um momento particular como área de investigação e ensino que viria a produzir resultados reconhecidamente significativos para o avanço do campo das ciências de linguagem, no geral, e da Linguística Aplicada, em particular.

Tendo em conta que uma das hipóteses de investigação deste estudo faz referência à deficiente *aplicação dos recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem da escrita*, é importante re-visitarmos, à luz do que as observações das aulas nas escolas acima referidas nos transmitiram, o que se considera uma perspectiva tradicional em contraste com a moderna, para depois avançarmos para a discussão dos modelos propriamente ditos. Para o efeito, re-visitámos Grabe e Kaplan (1996: 86-87) que referem diversos aspectos, assim sistematizados:

The writing-as-a-process approach, as a reaction to the earlier instruction, freed instruction from:

- the three- or five-paragraph model;
- simplistic assumptions about the organization and ordering of information;
- the typical one-draft writing assignment;
- the assumption that each student should be working alone, or only with the instructor on summative feedback;
- reliance on grammar/usage handbooks and lectures;
- the linear composing model based on outlining, writing, and editing;
- and it freed instructors from imposed, artificial topics for writing.

Como avançam estes autores, alternativamente, no lugar das práticas acima referidas, o ensino da escrita baseado no processo encoraja:

- self-discovery and authorial ‘voice’;
- meaningful writing on topics of importance (or at least of interest) to the writer;
- the need to plan writing as a goal-oriented, contextualized activity;
- invention and pre-writing tasks, and multiple drafting with feedback between drafts;
- a variety of feedback options from real audiences, whether from peers, small groups, and or the teacher, through conferencing, or through other formative evaluation;
- free writing and journal writing as alternative means of generating writing and developing writing expression, overcoming writer’s block;
- content information and personal expression as more important than final product grammar and usage;
- the idea that writing is multiply recursive rather than linear as a process - tasks are repeated alternatively as often as necessary; and
- students’ awareness of the writing process and of notions such as audience, voice, plans, etc.

Esta forma (nova) de olhar para o ensino de escrita, embora discutível no estágio atual à luz da necessidade de se olhar para a língua sob o ponto de vista do seu estatuto (L1, L2 e LE), como veremos adiante, deu origem a novos paradigmas sobre a escrita – com o surgimento de diversos modelos

processuais; mostrando-se pertinente que se dedique atenção para a sua compreensão por ainda constituir uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem de escrita, principalmente porque no contexto em análise não está definitivamente assente a ideia de que a língua portuguesa deve ser ensinada como L2. Nesta sequência, para percebermos a evolução destes paradigmas, Grabe e Kaplan (1996) sugerem que consideremos quatro *estágios* do desenvolvimento da abordagem processual da escrita, nomeadamente (i) estágio *expressivo*, (ii) estágio *cognitivo*, (iii) estágio *social* e (iv) estágio *da comunidade discursiva* que passaremos a caracterizá-los a seguir.

2.3.1. Estágio expressivo

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), o *estágio expressivo* é caracterizado pela necessidade de se deixar o escrevente expressar-se livremente, dizendo o que pensa, com espontaneidade, criatividade, naturalidade, autenticidade e correndo os riscos que forem necessários para o efeito. Este estágio coincide essencialmente com aquilo que Rimes (1983) chamou de *abordagem de escrita livre*, embora se possam encontrar algumas semelhanças com as quatro primeiras do mesmo autor. Sobre este estágio, os mesmos autores consideram que o mesmo peca, primeiro, por considerar que o escrevente possui tudo armazenado algures no seu intelecto bastando apenas uma forma apropriada para transformar isso num escrito; segundo, por ignorar o contexto da escrita e o contexto social em que esta ocorre; terceiro, por não considerar que quer o processamento cognitivo dos escreventes menos habilidosos quer o dos mais habilidosos, durante o processo de escrita, operam da mesma forma, embora em níveis diferentes, tendo em conta o grau de maturidade linguística de cada um.

Para Grabe e Kaplan (1996), esta fragilidade teórico metodológica evidenciada pelo estágio expressivo serviu de janela para novas abordagens mais viradas para o modelo de escrita como um processo.

2.3.2. Estágio cognitivo

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), o *estágio cognitivo* está na base da viragem de um estágio meramente egocêntrico, caracterizado por uma escrita baseada no escrevente, para outra baseada no leitor. Aqui surge o primeiro modelo mais conhecido atualmente, o de Flower e Hayes (1980a; 1980b) e mais tarde os de Bereiter e Scardamalia (1983, 1985) e Scardamalia e Bereiter (1987). No centro destes modelos estão os seguintes três pressupostos que constituíram as hipóteses investigativas de Flower e Hayes (vd. Grabe e Kaplan, 1996: 91):

- a) os processos compostivos/de escrita são interativos, recursivos e potencialmente simultâneos;

- b) a composição/escrita é uma atividade orientada para o objetivo;
- c) os escreventes mais experientes escrevem de forma diferente dos menos experientes.

Concordando com Grabe e Kaplan (1996), estas tornaram-se as premissas básicas do processo de escrita como é conhecido atualmente.

No contexto deste estágio, apresentamos, a seguir, os modelos de processamento de escrita de Flower e Hayes (1981a), Bereiter e Scardamalia (1983;1985) e de Scardamalia e Bereiter (1987).

2.3.2.1. Modelo de processamento de Flower e Hayes³³

Reforçando a ideia de que este não deve ser visto como um modelo acabado, devemos salientar que o seu estudo constitui um momento fundamental para a percepção do que virá a ser a abordagem dos géneros textuais, de que falaremos mais adiante, como uma ferramenta importante no contexto do nosso estudo. Assim, de acordo com este modelo, o processo de escrita compreende três componentes principais, nomeadamente o *processador de escrita*, o *contexto de tarefa* e a *memória de longo prazo do escrevente*. Dentro do *processador de escrita* ocorrem três processos operacionais que dão origem ao texto escrito: a *planificação*, a *redação* e a *revisão*. Os três processos são controlados por um dispositivo executivo denominado *monitor*.

No processo de planificação, ocorrem três sub-processos, nomeadamente *geração de ideias*, *organização da informação* e *estabelecimento de objetivos de escrita* (tendo em conta a audiência, o contexto e a intenção comunicativa).

No processo de redação as ideias produzidas na planificação são transformadas em texto que deverá posteriormente ser revisto³⁴ tendo em conta os objetivos da escrita; a revisão corresponde à terceira etapa do processo. (vd. Grabe e Kaplan, 1996). Naturalmente, é discutível a ideia de que todo o trabalho de escrita necessita de passar por fases como a planificação, a redação e a revisão, porque, por exemplo, os escreventes mais experientes podem dispensar alguma destas três fases e, ainda assim, produzirem um escrito com sucesso. Mas como veremos na discussão levantada em Bereiter e Scardamalia (1983; 1985) e de Scardamalia e Bereiter (1987) é preciso ter em conta o pressuposto avançado por este modelo na medida em que, na perspetiva em que estes autores dão a sua contribuição para o mesmo, é possível ter uma ideia mais alargada sobre como os escreventes mais experientes escrevem em contraste com os menos experientes.

³³ Veja-se o anexo 6 - Modelo de processamento de Flower (1981a)

³⁴ Discutiremos este aspeto mais adiante.

Como dizíamos acima, apesar de o modelo de Flower e Hayes ser de grande referência para o que é hoje o ensino de escrita, devem assinalar-se avanços subsequentes nesta área de estudo com o aparecimento dos modelos de Bereiter e Scardamalia (1983; 1985) e Scardamalia e Bereiter (1987). Os modelos de escrita avançados por estes autores trouxeram para a discussão um aspecto relevante: a diferença na forma como os escreventes menos experientes e os mais experientes executam a tarefa de escrita. Estes modelos contrastivos foram denominados de *narração de conhecimento* (knowledge telling) e *transformação de conhecimento* (knowledge transforming).

Nesta sequência, de acordo com estes autores, a principal diferença entre os escreventes mais habilidosos e os menos habilidosos reside na forma como o conhecimento é trazido para o processo de escrita e ao que acontece a este conhecimento neste processo. Advertem que a questão de fundo neste modelo contrastivo é que o efeito de *transformação de conhecimento* não deve ser visto como uma propriedade universal de escrita, mas o resultado de certos procedimentos complexos de resolução de problemas que fazem parte de uma forma de escrever que não ocorre na outra (Scardamalia e Bereiter, 1987: 143).

Uma vez que identificámos problemas de escrita no seio da população estudantil moçambicana, primeiro em Guirrugo (2008), que analisa uma população universitária, e agora nas pesquisas levadas a cabo neste estudo, no seio da população de nível secundário - de 8^a à 12^a classes -, é importante considerarmos estes dois modelos por acharmos que, potencialmente, nos podem ajudar a perceber parte dos problemas que se verificam no domínio da escrita a este nível.

2.3.2.2. Modelo de *narração de conhecimento* (knowledge telling)³⁵

Bereiter e Scardamalia (1983: 24) referem que o modelo de *narração de conhecimento* constitui uma estratégia de *low-road*.

In the low-road way, mental capacity is applied exclusively to the task at hand. The student tries to do efficiently and well what the task is already understood to require. The emphasis is on streamlining the process, eliminating errors, and achieving final product that ‘does its job’ as this job is conceived.

Na mesma sequência, Scardamalia e Bereiter (1987) referem que o modelo de *narração do conhecimento* pressupõe que perante a tarefa de escrita o escrevente comece por construir uma representação. Posteriormente, procede à localização do tópico e do género textual. Assim, usando um exemplo similar ao dos autores, perante uma tarefa como “Os homens e as mulheres deviam

³⁵ Veja-se o anexo 7 - Modelo de narração de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (1987: 144).

ambos fazer trabalhos domésticos?", os identificadores do tópico seriam *trabalhos domésticos, igualdade e deveres dos homens e das mulheres*. De acordo com os autores, estes tópicos funcionam como estímulos para a busca na memória, que por sua vez vão ativar outros conceitos associados. Nesta sequência, a informação fica disponível na memória através do processo de *spreading activation*³⁶ iniciado pelos estímulos que a tarefa de escrita trouxe. Mesmo reconhecendo que este processo nem sempre assegura a disponibilidade de toda a informação relevante, os autores avançam que há uma tendência construtiva em direção à relevância. Nesta ordem de ideias, o texto gerado através do processo de *narração do conhecimento* tende a ligar-se ao tópico automaticamente, pela natureza do processo *spreading activation* (Anderson, 1983), sem que o escrevente necessite de monitorar ou planificar com vista a garantir a coerência do texto.

Ainda sobre este processo, referem que, em adição aos tópicos estimuladores, a tarefa de escrita prescreve ou implica o género textual. Como no exemplo baseado no dos autores, que apresentámos acima, na tarefa de escrita sobre atividades domésticas, a questão formulada identifica o género textual provável como um ensaio de opinião, apelando a que o escrevente expresse a sua opinião e a razão para a mesma.

In the knowledge-telling model, genre identifiers function in much the same way as topic identifiers. They result in memory probes like statement of belief and reason, which operate in combination with the topical memory probes to increase the likelihood that spread activation will bring forth content appropriate to the writing assignment. (...).

Once a unit of text has been produced (mentally, as a note, or as part of a text drive), it serves as an additional source of topics and genre identifiers. This additional identifiers not only aid the retrieval of additional content but also increase the tendency toward coherence, for the next item to be retrieved will be influenced by the items previously retrieved. (Scardamalia e Bereiter, 1987: 145).

Na linha destes autores, este é um processo do tipo *pensa-e-diz* (*first come, first served*, na expressão de Perfetti e McCutchen, (1987)) até que se complete a página ou até que as ideias que ocorrem na mente estejam esgotadas. Por isso, as questões de coerência e boa formação não dependem da aplicação deliberada e consciente do conhecimento do mundo e dos géneros textuais. Ademais, nestas situações, a atenção do escrevente poderá estar inteiramente ocupada pelo exercício de encontrar a próxima coisa a dizer e as questões de coerência, boa formação e a expressão válida da crença e conhecimento do escrevente poderão resultar de processos automáticos na sequência desta atividade (idem).

³⁶ Scardamalia e Bereiter (1987: 144) parafraseiam Anderson (1983: 86) referindo que o processo de *spreading activation* identifica e privilegia o processamento da informação mais relacionada ao contexto imediato.

Como referem ainda Bereiter e Scardamalia (1983: 25), quanto mais à vontade o escrevente estiver com o tópico, mais fácil lhe resultará a tarefa de escrita:

If there is a topic on which the (...) [writer] already feels some urge toward self-expression and if the (...) [writer] already possesses an appropriate mental scheme (e.g. a story grammar) for shaping discourse on the topic, then the language that comes to mind may lead to quite coherent writing. The point is that the language does ‘come to mind’. If it doesn’t, as may happen with a difficult or readily exhausted topic, the (...) [writer] will not be able to write. The (...) [writer] doesn’t at this stage have the means or capacity to bring language to mind through mental effort.

Nesta reflexão encontramos a razão por que Bereiter e Scardamalia (1983) e Scardamalia e Bereiter (1987) apontam para a necessidade de se providenciar aos alunos um ensino de escrita baseado no modelo de *transformação do conhecimento*, que exige, como veremos a seguir, um exercício mental mais apurado ao serviço da escrita.

2.3.2.3 Modelo de *transformação de conhecimento* (*knowledge transforming*)³⁷

Tal como foi dito acima sobre o modelo anterior, para Bereiter e Scardamalia (1983), o modelo de *transformação de conhecimento* constitui uma estratégia de *high road*. É preciso referir que, contrariamente a estratégia de *low road*, na de *high road* a capacidade mental é continuamente desafiada tendo em conta a natureza e a complexidade da tarefa e as necessidades que daí decorrem (Bereiter e Scardamalia, 1983). De acordo com Scardamalia e Bereiter (1987), este modelo representa o que os escreventes mais habilidosos fazem no processo de escrita, conforme descrito por Bereiter e Scardamalia (1983: 25) abaixo:

(...) [writers] on the high road (...) start to think about what they are writing down on paper as having relation to various other things in their minds. Most importantly, they may begin to see that there is a relationship, and not necessary an identity, between what they write and what they mean. Accordingly, they may begin to devote mental effort toward enhancing this relationship. Attending to this relationship does not just become an additional part of the writing task, it in a very important sense reconstitutes the whole task. Writing becomes a task of representing meaning rather than of transcribing language. This immediately makes writing a much more difficult task and sets the writer off on a road that increasingly diverges from the transcription of language come freely to mind.

³⁷ Veja-se o anexo 8 - Modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (1987: 146).

Embora advirtam que este não pode ser considerado um modelo acabado, referem que o mesmo engloba o modelo anterior como um sub-processo e está ao serviço de um processo mais complexo de resolução de problemas de escrita.

Segundo estes autores, o modelo de resolução de problemas envolve dois tipos de espaços de problemas³⁸ diferentes, o espaço do *conteúdo* e o de *retórica*. No espaço de conteúdo, os estados de conhecimento podem ser caracterizados mais ou menos como crenças e as operações são as inferências, as hipóteses, etc., que conduzem o escrevente de um estado de crenças para o outro. No espaço de retórica os estados de conhecimento correspondem a várias representações da situação retórica, que inclui o texto e os objetivos a que este se subordina. Por sua vez, as operações são as que alteram o texto, os objetivos ou as relações entre estes.

Neste sentido, de acordo com os autores, a transformação do conhecimento ocorre dentro do espaço de conteúdo; todavia, para que o processo de escrita desempenhe o seu papel na transformação do conhecimento deve haver interação entre o espaço de conteúdo e o de retórica. A questão de fundo nesta interação é que os problemas encontrados no espaço de retórica devem ser traduzidos em objetivos específicos alcançáveis no espaço de conteúdo e vice-versa (Scardamalia e Bereiter, 1987: 147). Os autores atestam que esta interação entre os dois espaços de problemas pode levar a mudanças no conteúdo e na organização do conhecimento pelo escrevente. Acrescentam que isto não acontece no processo de *narração de conhecimento* porque, na verdade, não há problemas retóricos por resolver, porquanto, neste processo, o conteúdo trazido da memória ou é diretamente passado para o papel ou é rejeitado buscando-se outro conteúdo; sem um processo dialético que leve à elaboração de *objetivos específicos* para o processo compositivo ou que leve a novas buscas na memória noutras novas áreas.

Como se pode notar, este é, fundamentalmente, um modelo de resolução de problemas retóricos. Neste sentido, é imprescindível que no nível secundário, e mesmo antes deste nível, seja operacionalizado, tendo em conta o seu potencial, de modo a *acostumar* os alunos a lidar com os problemas de escrita como normais, a serem ultrapassados recorrendo a dimensões reflexivas superiores. Recorrer a um modelo que privilegia a resolução de problemas mostra-se até positivo para os alunos, pois, como referem Cohen e Manion (1989), parafraseando Dean (1971), uma prática direcionada para a resolução de problemas é bastante estimulante para os alunos. Porque, ainda na esteira de Dean, a resolução de problemas ou o domínio/controlo de uma habilidade

³⁸ Parafraseando Newel (1980), Scardamalia e Bereiter (1987: 147) consideram o *espaço de problema* como uma entidade abstrata que consiste em estados e operações de conhecimentos, tendo as operações o efeito de produzir movimento ao longo do *espaço de problema*.

constitui uma das atividades humanas mais prazerosas e a nossa preocupação enquanto professores deve ser a de procurar providenciar aos alunos oportunidades de trabalhar as suas ideias e enfrentar os problemas de acordo com as suas capacidades.

Como refere Guirrugo (2008: 74), “tendo em conta a necessidade de transformar as aulas de português em espaços de trabalho (...), e não de transmissão e recepção (...) [de] conteúdos como é ainda (...) [notório] (...) [nos] modelos tradicionais [praticados nas escolas onde trabalhámos no contexto desta pesquisa], encontramos nestes modelos o passo importante para a prática de componentes essenciais da escrita”, recorrendo a modelos ativos.³⁹

2.3.2.4. O modelo do processo de revisão⁴⁰

Tal como ficou expresso quando apresentámos o modelo de Flower e Hayes (1981a), um dos processos importantes do mesmo é a revisão. Ficou evidente ainda que o modelo desenvolvido então não forneceu pistas muito consistentes sobre como proceder no processo de revisão. Como forma de colmatar esta lacuna, Hayes et. al. (1987) desenvolveram um modelo de revisão, também no contexto das teorias cognitivas, que consideramos crucial nas atividades de sala de aula para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos. Nesta linha, é preciso reforçar que embora seja um modelo mais virado para contextos de L1, o seu estudo e conhecimento mostra-se de vital importância para o nosso contexto uma vez que, como referimos acima, ainda precisamos de definir os modelos de ensino da língua portuguesa e muito do que se faz ao nível metodológico apoia-se nos modelos de L1.

Como referem Hayes et al. (1987), o modelo de revisão é uma elaboração do processo de revisão descrito no primeiro modelo. O mesmo é subdividido em duas secções principais: *processos* e *conhecimento*. De acordo com este alinhamento, os processos em que o “revisor” se ocupa estão à esquerda e as categorias de conhecimento que influenciam estes processos ou resultam da sua ação estão á direita. Apesar das críticas⁴¹ levantadas à volta destes modelos, Hayes et al. (1987)

³⁹ Em Guirrugo (2008: 94) constatámos, da análise das metodologias de ensino usadas frequentemente em Moçambique, que no geral se privilegia uma abordagem centrada no ensinante. Na mesma linha, Siopa et. al. (2003), que também analisam o contexto universitário, avançam que ‘no que diz respeito as metodologias de ensino, de um modo geral, os conteúdos são lecionados na base de uma perspectiva prescritiva, fornecendo aos estudantes regras gerais de funcionamento das estruturas linguísticas definidas como conteúdos gramaticais’ (Siopa et al., 2003: 15); o que significa que, embora os estudantes participem no processo através de resolução de exercícios gramaticais diversos, não constitui um dado adquirido que o input recebido seja transformado em intake reutilizável para o processo de aprendizagem de escrita.

⁴⁰ Veja-se o anexo 9 - Modelo de revisão de Hayes et al. (1987:185).

⁴¹ Cooper e Holzman (1985) teceram críticas contundentes sobre o uso de protocolos para estudar a escrita. Veja-se a discussão em Hayes et al. (1987: 108).

apresentam argumentos fortes que levam à validade dos mesmos; razão pela qual os trouxemos para este estudo.

De acordo com este modelo de revisão, o “revisor” deve, antes de tudo, identificar a(s) tarefa(s) a realizar no processo. Sendo assim, encontramos o primeiro pilar forte deste modelo: a *definição de tarefas* para a revisão, que especifica, de entre outros, os seguintes aspectos:

- as características da revisão do texto que devem ser analisadas, por exemplo, se características globais, características locais ou ambas.
- como é que o processo de revisão deve ser levado a cabo. Por exemplo, o texto deverá ser analisado num passo ou em vários? Deverão os pontos essenciais do texto ser extraídos antes de a revisão iniciar? (vd. Hayes, et al. 1987: 186).

De acordo com estes autores, deve considerar-se dois pontos importantes na definição da tarefa. Primeiro, os “revisores” podem modificar a sua definição da tarefa durante a revisão. Segundo, a definição da revisão varia de pessoa para pessoa. Neste sentido, tal como indicamos quando avançámos os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), aqui também há que se considerar que os mais habilidosos diferem sistematicamente dos menos habilidosos em termos dos objetivos da sua revisão e nas características do texto que julgam que deve ser analisado.

Relativamente aos objetivos, critérios e os constrangimentos que definem a aceitabilidade dos textos e dos planos, Hayes et al. (1987) avançam que podem ser aqueles que o “revisor” predefiniu para a tarefa de revisão, ou que surgem ao longo do processo de revisão. Para ilustrar, referem que, por exemplo, se o “revisor” verificar muitos problemas de excesso de palavras num texto, pode direcionar os objetivos tendo em conta tais problemas. Todavia, os objetivos, critérios e os constrangimentos podem, pela dinâmica da própria revisão, modificar-se.

No que respeita ao sub-processo de avaliação, os mesmos autores referem que este aplica os objetivos e os critérios relevantes para a definição de tarefa tendo em conta o texto e o plano. Neste caso, o *output* primário da avaliação é a representação inicial do problema e, às vezes, as principais descobertas (posteriores) que influenciam o processo da revisão. Neste caso, o processo de avaliação, que tem em vista modificar o texto, pode, assim, dar origem a alternativas úteis para as características e os objetivos do texto.

No que diz respeito às representações do problema, Hayes et al. (1987) referem que estas variam em termos de especificidade e de *características de definição* – se boa ou má. Neste contexto, no extremo da má definição do *continuum* encontram-se as “detenções” simples – “the riviser recognizes that some sort of problems exists, but the exact nature of the problem is not clear (e. g., ‘It doesn’t sound quite right here’)” (p.187). No extremo de boa definição, encontram-se os

diagnósticos dos problemas altamente especificados - “(e.g., ‘That word is misspelled’).” (idem). Entre os dois extremos encontram-se representações que contém alguma informação sobre a natureza do problema, mas não o suficientemente específicas para que o “revisor” possa agir de forma apropriada, sem esforço adicional.

Sobre a estratégia de seleção, Hayes, et al. (1987) avançam que esta depende da representação inicial do problema. Apontam, para o efeito, dois tipos de estratégias:

Those that modify or control the revision process itself: ignoring the problem, delaying action, searching for more information to clarify the problem representation

Those that modify the text: revising the text or rewriting the text (Hayes, et al. 1987: 187).

De acordo com o modelo, a estratégia de ignorar o problema ocorre quando o “revisor” determina que o problema, embora esteja definido, não merece muita atenção ou, quando a definição ou a natureza do problema não estão claros para o “revisor”. Por seu lado, o adiamento da ação ocorre sempre quando o “revisor” decide lidar com o texto em dois passos – um passo para os problemas de alto nível (profundos) e o outro para problemas superficiais. Na linha desta reflexão, no primeiro passo, o “revisor” pode notar que o texto tem problemas de ortografia e decidir esperar até ao segundo passo para os resolver. A pesquisa de informação adicional pode ocorrer quando o diagnóstico do “revisor” não for suficientemente específico para sugerir uma ação clara. Hayes et al. (1987) acrescentam que a pesquisa para informação mais específica tem o propósito de movimentar a representação do extremo de *má definição* para o de *boa definição* do *continuum*.

Ainda de acordo com este modelo, quando os “revisores” decidem modificar o texto têm duas opções principais: re-escrevê-lo ou revê-lo. Na linha destes autores, a *re-escrita*⁴² seria a estratégia em que o “revisor” abandona a estrutura de superfície do texto, tenta extrair os pontos essenciais e re-escreve-os nas suas próprias palavras. Na mesma sequência, afirmam que se pode recorrer a esta estratégia quando o “revisor” não tiver outra adequada para resolver os problemas do texto ou quando este julgar que o texto tem muitos problemas que não passam pela simples revisão (por exemplo, os menos experientes recorrem fundamentalmente ao primeiro caso, e os mais experientes, ao segundo caso) (vd. Hayes et. al., 1987: 187).

⁴² De acordo com Hayes et al. (1987: 187) a re-escrita pode ser feita a um nível relativamente local quando o revisor parafraseia frases soltas ou ao nível global quando o revisor re-escreve uma longa secção de texto.

2.3.3. Estágio social

De acordo com Grabe e Kaplan (1996), diversos pesquisadores, com destaque para Cooper (1989), Faigley (1986) e Witte (1992), tendo notado que havia limitações nos modelos baseados na psicologia cognitiva de Piaget e nas análises de protocolos que deram origem aos modelos processuais de escrita, por não considerarem como fundamental o meio social, abriram uma nova linha de abordagem de escrita mais sociológica, olhando para a língua numa perspectiva funcional. Na linha deste grupo de pesquisadores, à luz da perspectiva Vygotskiana, a abordagem de escrita como um processo tem pouco significado fora do contexto⁴³ social que define a intenção particular da escrita. Para estes pesquisadores, a escrita pode, somente, ser percebida tendo em conta o contexto social em que ocorre e não como um produto de um indivíduo. Na verdade, esta abordagem surge considerando a sala de aula como parte do mundo real (um microcosmo).

Na sequência deste pressuposto, do estudo de Grabe e Kaplan (1996) destacamos duas perspetivas como representativas da abordagem do contexto social no processo de escrita, nomeadamente a *etnográfica e sociolinguística* e a *sócio-semiótica*.

Nesta linha, Grabe e Kaplan referem, baseados nos estudos de Graves (1984) e North (1987), que estes autores advogam que do ponto de vista etnográfico, a escrita, tal como a fala, perde a sua intencionalidade fora do contexto natural onde ocorre. Assim, para estes autores, para que se saiba como e por que as pessoas escrevem, é necessário que se veja como é que elas agem sob condições normais e naturais; e para ver como as crianças e os escreventes principiantes desenvolvem as suas habilidades de escrita é necessário observá-los no processo do seu desenvolvimento, sem interferir.

Referindo-se ao estudo de Graves (1984), Grabe e Kaplan (1996) avançam resultados interessantes conforme indicado abaixo:

Based on observational research projects of students' writing typically extending a year or more, he has argued that children are able to, and want to, write from the day they enter the classroom. It is the educational system which alters this natural tendency by providing little positive assistance to take advantage of student's desires. Rather, in most schools, writing is given very little time, and students are not encouraged to write. Teachers, for their part do not know how to teach writing and seldom write anything themselves; even less frequently do teachers model writing in the classroom, and then share the writing with students for their comments and feedback. Grabe e Kaplan (1996: 96).

⁴³ Recorde-se que acrescentámos o item “contexto” ao diagrama de Rimes (1983).

Em sintonia com Graves (1984), Byrne (1988: 28) refere que se devia integrar a escrita no mesmo rol das outras competências, pois a escrita tende a ser a ‘Cinderella’ das quatro habilidades e é relegada para o final da unidade da aprendizagem e principalmente usada como trabalho para casa (TPC). Esta abordagem não cria condições para a aprendizagem da escrita. Para este efeito, onde for possível devíamos introduzir atividades de escrita que levem a ou assegurem o uso de outras habilidades para que os aprendentes vejam a escrita como uma atividade real (vd. Guirrugo, 2008)

Outro aspecto agravante sobre a escrita, vista sob o ponto de vista tradicional, é que ela tem associações negativas para muitas das crianças na escola: as tarefas de escrita têm propósitos disciplinares, são usadas para avaliação, são usadas sempre para trabalhos exigentes – numa perspetiva pouco relevante para os estudantes; e quando há uma produção escrita, esta é devolvida aos estudantes com demasiadas correções com características superficiais (vd. Grabe e Kaplan, 1996).

Na base destes “constrangimentos”, estudos como Calkins (1983, 1986) e Graves (1983, 1984), citados por Grabe e Kaplan (1996), desenvolveram perspetivas de pesquisa etnográfica participativa para a escrita elementar na escola. Destes estudos foi possível propor um conjunto de direções para a instrução:

1. Writing is a process of discovery; its development progresses as a problem-solving activity.
2. Drawing and talking are means for pre-writing and rehearsal.
3. Students learn to internalize their conversations to the point where they do not simply write down what they say – they learn to rehearse better.
4. Students learn to move from writing for themselves to writing for others.
5. Students learn that they need to spend time on planning, pre-writing and rehearsal activities to improve their writing.
6. Students learn that they are capable of serious revision by themselves, even at lower levels of ability, particularly by conferencing with teachers about their writing.
7. Students learn that they need to have control over their writing.
8. Since schools do not create student motivation and involvement, teachers need to generate a commitment to writing; students need to be involved and motivated to write, and teachers also need to practice writing in class and to share their writing with children.
9. Teachers need to have control over their classrooms and become active teacher/researchers with respect to their own practice. (Grabe e Kaplan, 1996: 97).

Numa perspetiva mais sócio-linguística, que Grabe e Kaplan (1996) descrevem como a abordagem mais regular do estudo da escrita, consideram que o seu impacto no processo de escrita pode ser percebido olhando para os estudos das sociedades comunitárias desenhados para observar

a ligação entre (i) a literacia em casa e a literacia esperada na escola e (ii) os estudos sobre a interação na sala de aula, desenhados para observar os usos linguísticos na interação professor-aluno e aluno-aluno. Apontam para esta área de estudos o trabalho de Bernstein (1972a, 1972b, 1990) como aquele que procurou compreender a ligação, ou a falta de ligação na maioria dos casos, entre a língua usada em casa e a usada na escola. A discussão levantada em Bernstein deve ser vista tendo em conta a tendência de a escola ser mais elitista perdendo de vista a necessidade de criar um discurso mais inclusivo para abranger as camadas populacionais mais desfavorecidas que normalmente chegam a escola com um nível de conhecimento de língua abaixo do que se exige, como tem sido em contextos como o em estudo. De acordo com Grabe e Kaplan (1996), o que está por detrás de uma pesquisa como a de Bernstein é perceber o que os alunos fazem, como fazem e por quê, quer no ambiente de educação formal quer na comunidade fora da escola. Acrescentam que somente quando estas questões estiverem respondidas é que se pode decidir sobre (i) como é que a escrita se desenvolve de forma diferente, (ii) como é que o processo de escrita funciona e (iii) por que e quando é que funciona de forma apropriada. Na mesma sequência, referem que com base nestes princípios poder-se-ia propor uma abordagem de escrita como um processo, que tome em conta: (a) o contexto em que a escrita ocorre, (b) o possível contexto instrucional que tenha validade ecológica e (c) os contextos que tenham força para direcionar a instrução para uma escrita efetiva.

Na perspetiva sócio-semiótica, Grabe e Kaplan (1996) citam o estudo de Halliday (1978) que olha para o ensino da língua numa perspetiva funcional. Para Halliday, a língua é primeiramente usada para propósitos funcionais e os padrões de desenvolvimento da linguagem dependem das necessidades de a criança expressar informações significativas. Neste sentido, todo o uso da língua serve os propósitos sócio-funcionais. Isto pressupõe que inicialmente a criança aprende a língua por reconhecer que esta serve o propósito ou atividades de que ela necessita. Por isso, parafraseando Halliday (1978: 57), Grabe e Kaplan (1996: 103) referem-se às crianças com dificuldades de aprendizagem nos seguintes termos:

Those children who don't learn to read and write, by and large, are children to whom it doesn't make sense; to whom the functional extension that those media provide has not been made clear, or does not match up with their own expectations of what language is for. Hence if the child has not been oriented towards the type of meaning which the teacher sees as those which are proper to the writing system, then the learning of writing and reading would be out of context, because fundamentally, as in the history of human race, reading and writing are an extension of the functions of language. This is why they must be for the child equally well.

Portanto, nesta perspetiva, Halliday (1978) aconselha a que na abordagem sobre o ensino da escrita, tal como acontece quando as crianças aprendem a falar, os professores adotem uma perspetiva funcional para que as aprendizagens sejam significativas para os alunos e estes vejam a aprendizagem da leitura e da escrita como uma extensão das aprendizagens anteriores e não como bloqueios. Ademais, porque a escola constitui um ambiente novo, com uma nova forma de ser e estar e usar a língua no geral, Halliday aconselha a que se procure perceber até que ponto os padrões de uso da língua na vida escolar são adequados para a tarefa de socialização da criança, tendo em conta o ambiente de proveniência desta. Para este autor, esta forma de proceder vai afastar a ideia de que ler e escrever são das tarefas mais difíceis que a escola promove (vd. Grabe e Kaplan, 1996).

2.3.4. Estágio da comunidade discursiva

Uma vez que este estudo discute questões ligados à aprendizagem da escrita na escola secundária, um nível que no fundo é preparatório para aprendizagens futuras mais exigentes, uma das grandes preocupações que nos têm acompanhado ao longo deste curto espaço de tempo, como docentes e como investigadores, liga-se ao facto de parecer que, pelo menos na área e no contexto do nosso trabalho, se regista uma tendência de desfasamento entre o tipo de discurso a este nível e o discurso que se espera que os alunos (re)produzam ao nível universitário⁴⁴. Esta questão parece encontrar resposta neste estágio, se considerarmos que um dos pressupostos da sua abordagem reside na necessidade de levar os alunos a familiarizarem-se com o tipo de discurso das *comunidades discursivas* de modo a que as suas escritas sejam adequadas e relevantes no meio académico futuro. De acordo com Grabe e Kaplan (1996), o argumento forte que consubstancia a abordagem das comunidades discursivas é que os escreventes, tal como os falantes, desempenham papéis definidos pelas estruturas sociais, neste caso a escola. Portanto, quando escrevem dentro das convenções e expectativas socialmente reconhecidas, estes podem, também, alterar a situação (ou, no dizer de Grabe e Kaplan, reconstruir uma nova versão de interação). Neste sentido, a escrita reflete a ecologia – a totalidade das relações entre os organismos e os seus ambientes (Kaplan, 1996: 106); pelo que é difícil que ela seja vista fora deste pressuposto.

Para que os pressupostos desta abordagem sejam efetivos e tenham espaço no ensino e aprendizagem da escrita deve-se olhar para a comunidade discursiva como aquela que inclui os escreventes, leitores, textos e os contextos sociais na sua interação natural (Rafoth, 1988). Da

⁴⁴ Muitos dos estudantes com que já trabalhámos, à entrada da FLCS-UEM, evidenciavam um défice discursivo para aquilo que são as exigências do nível universitário.

discussão feita em Grabe e Kaplan, que reconhece a controvérsia que se levantou à volta desta abordagem, percebemos que o que se pretende não é que os alunos passem a pertencer a uma organização formada por elites em áreas específicas, mas que sejam acostumados a trabalhar tendo em conta o que se lhes espera no futuro como estudantes e como profissionais; esta visão começa a ser construída nos níveis secundários com projeção para o que deverá ser a vida académica futura no ensino superior. Para finalizar, estes autores sintetizam a discussão referindo-se ao porquê de se olhar para a comunidade discursiva, como se segue:

This use of discourse community to create awareness of the social-context of writing represents one of a number of approaches to writing that developed recently as a result of the move in the writing research from a cognitive emphasis to a social emphasis, and finally to a socio-cognitive emphasis.

(...) for some writers, continuing problems may well be due to ignorance of the privileged language of the academic community (Grabe e Kaplan, 1996: 111).

Como referimos anteriormente, os estágios *social* e da *comunidade discursiva* têm o seu fundamento na visão Vygotskiana do sócio-construtivismo. Segundo esta visão, as pessoas aprendem melhor em sociedade; nesta sequência, quanto mais inserção tiverem nos grupos sociais de aprendizagem – aprendizagem cooperativa -, mais hipóteses terão de aceder ao conhecimento e melhorarem as competências em aquisição (tornando a Zona do Desenvolvimento Proximal com maiores expectativas (vd. Fontes e Freixo, 2004)). Assim, o espaço de ensino e aprendizagem da escrita pode e deve capitalizar estes princípios, pondo em funcionamento os modelos ativos descritos no estágio cognitivo, de modo a consciencializar e treinar os alunos não só para a dimensão discursiva da escrita, mas também para as dimensões meta discursivas e sociais que medeiam este processo. Aqui pode começar o processo de integração dos estudantes em pequenas comunidades discursivas no contexto da lecionação, tornando o espaço de sala de aula lugar de preparação para as verdadeiras comunidades para/com as quais deverão trabalhar no futuro.

Tendo presente estes pressupostos, devemos referir o seguinte:

(...) ao explorar os conceitos que avançámos acima, [a teoria sócio-construtivista] aponta para ‘dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas’ (...). Deste modo, a aprendizagem deve deixar de ser individualista e trilhar caminhos com caráter social e facilitadora de aprendizagem de outrem; porque, (...) na linha desta teoria, ‘a aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos’ (...); ou como refere Vygotsky (1962) ‘o que o aprendente pode fazer em cooperação hoje ele pode fazer sozinho amanhã’ (Guirrugo, 2008: 97).

Em suma, tendo em conta os pressupostos que os diferentes estágios nos trouxeram, estamos diante de uma *superestrutura* (quase) completa, capaz de auxiliar o professor a guiar o aluno no processo de aprendizagem da escrita, não nos moldes tradicionais como um elemento passivo e fechado sobre si próprio, mas como um agente da sua própria aprendizagem, que envereda por caminhos reflexivos e transformadores do conhecimento que vai adquirindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem em interação com o meio que o rodeia.

Como se pode ver, a partir desta última abordagem, apontada para a dimensão social e funcional da língua, nota-se uma evolução dos estudos na área de ensino e aprendizagem da escrita, surgindo, nesta altura, abordagens que põem em causa as teorias baseadas no processo. Estudiosos como Kent (1999), referenciado também em Porter (2000), falam em teorias do pós-processo que são, na verdade, uma espécie de reação às teorias baseadas no processo. Para Kent (1999), contrariamente ao que apregoam as teorias baseadas no processo, deve-se olhar para a escrita como um ato público, que é em si um processo social, um envolvimento com os demais utentes da língua. Assim, é um ato interpretativo, que envolve uma relação de construção de sentido para uns e de compreensão para os outros. Ademais, para o mesmo autor, a escrita está sempre situada, na medida em que os escreventes sempre começam e operam dentro de contextos específicos normalmente dinâmicos e abertos a interpretações. Isto significa que o ato de escrita não pode ser reduzido a um processo generalizável, ainda que os seus produtos possam ser. Este posicionamento abre espaço para que olhemos para a pedagogia de género que a seguir apresentamos.

3. A pedagogia dos géneros textuais - uma viragem para um modelo sócio-construtivista

Os pressupostos discutidos acima, que culminaram com a abordagem relativa aos estágios *social e da comunidade discursiva* remetem-nos para a pedagogia do género (vd. Hyland, 2003; 2007; Christie, 2006; 2013; Rose e Martin, 2013), que podemos considerá-la, na esteira de Kent (1999), como uma ramificação das teorias do pós-processo. Conforme a discussão de Grabe e Kaplan (1996), para que o ensino da escrita seja eficaz deve ser levado a cabo tendo em conta o contexto, sem perder de vista aquilo a que chamaram *comunidades discursivas*. Como referimos anteriormente, as comunidades discursivas incluem os escreventes, leitores, textos e os contextos sociais na sua interação natural; elementos que a pedagogia de género trata convenientemente. Portanto, é, sobretudo, tendo em conta este pressuposto que Hyland (2003: 21) esboça um dos seus argumentos importantes tendo como foco a perspetiva social.

From a social perspective, a writer's choices are always context-dependent, motivated by variations in social activity, in writer-reader relations, and by constraints on the progress of the interaction. As a result, teachers cannot expect weak writers to improve simply by equipping them with the strategies of good writers. Not only are such strategies only part of the process, but they too are likely to vary with context. Instead, we need to explore ways of scaffolding students' learning and using knowledge of language to guide them towards a conscious understanding of target genres and the ways language creates meanings in context. This is the goal of genre pedagogies.

Como se vê, há um movimento que nos projeta para a necessidades de olharmos para o texto numa perspetiva funcional, como gerador de significados em contextos específicos; daí a necessidade de considerarmos o seu estudo, incluindo o ensino e aprendizagem, tendo em conta os géneros que ajudam a criar estes significados em situações reais de comunicação.

Mas então o que é género? Esta é a questão de fundo. Na perspetiva de Hyland (2003: 21), entende-se por género as formas abstratas e socialmente reconhecidas de uso da língua. Esta definição é baseada na hipótese de que as características de um grupo similar de textos dependem do contexto social da sua criação e uso, e de que essas características podem ser descritas de forma a que relacionem um texto com os outros similares, tendo em conta as escolhas e limitações que atuam no contexto da sua produção.

Na mesma linha, Gouveia (2014) traz um dado importante para a compreensão do conceito de género quando o confronta com o de registo. Para este autor, partindo do pressuposto de que “toda a comunicação é comunicação para fins específicos, porque a situação que a potencia resulta na configuração linguística de um género e de um registo particulares”, registo seria “a conjugação de significados linguísticos potenciados pelos termos componentes de um contexto de situação: i)

os participantes envolvidos na situação de comunicação e as relações que entre eles são estabelecidas; ii) o campo da experiência em que esses participantes estão envolvidos ou sobre que falam; iii) e o modo (oral ou escrito, mono ou multidimodal) de comunicação simbólica da experiência que está a ser construída/representada.” Neste contexto, o registo de um texto seria então “o conjunto de configurações linguísticas que o tornam único e distinto de outros textos possíveis” (Gouveia, 2014: 207).

Na mesma linha, o mesmo autor refere que género seria então “o que contextualmente está para além da situação, isto é, que está para além do registo de um dado texto e que denota o seu propósito social.” Neste caso, “o género resulta do propósito sócio comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia”, diferentemente do registo que deve ser entendido como “uma configuração de dados de campo, de relações e de modo - escolhas ideacionais, interpessoais e textuais.” (Gouveia, 2014: 208).

Com estes dados, é importante referir, na esteira do mesmo autor, que “Embora a variação de situações e de contextos seja ilimitada - cada situação é única e irrepetível - a variação nos propósitos sócio comunicativos restringe-se a um conjunto finito de possibilidades.” (Gouveia, 2014: 208). Portanto, no ato de (ensino) de escrita, a conjugação de registo e género cria condições para o seguinte:

[que um texto surja] numa situação de comunicação sempre única, com coordenadas pessoais, temporais e espaciais singulares; essa situação condiciona as propriedades que o texto evidencia; por um lado as coordenadas de cada situação de comunicação são irrepetíveis (...); por outro lado, é importante destacar a ideia segundo a qual a situação de comunicação e tudo o que a caracteriza (por exemplo, os papéis sociais dos interlocutores) influenciam a produção verbal em todos os seus aspectos (a nível do tema, da estrutura e da extensão do texto, do estilo nele usado, dos atos locutorios realizados, etc.) (Silva, 2012: 19).

Neste contexto, se olharmos para o que Silva (2012) coloca, percebemos que está subjacente a ideia de criatividade do escrevente. Mas é preciso perceber, também, que enquanto a escrita permite a criatividade e a surpresa, o estabelecimento de padrões constitui a base sobre a qual qualquer variação deve acontecer (Hyland, 2007); daí a importância da abordagem de género no processo de ensino e aprendizagem da escrita porque permite conjugar os dois elementos no mesmo exercício.

Ciente da discussão que se levanta sobre o contraste entre o ensino da escrita baseada na abordagem da psicologia cognitiva - o processo - e a baseada na abordagem sócio construtivista - o género -, Hyland (2003) refere que a mesma não pode ser asseverada, porque, na verdade, os

géneros surgem para unificar o social e o cognitivo, na medida em que são os elementos centrais sobre o como os escreventes compreendem, constroem e reproduzem a sua realidade social.

No contexto do acima exposto, podemos considerar que se recomenda um movimento de abandono da perspetiva individual de escrita para uma social em que os intervenientes (professores e estudantes e estes entre si) interagem num determinado contexto, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem da escrita. Ou seja, de acordo com Hyland (2003: 24), o conhecimento da leitura e da escrita constitui um recurso da comunidade que deve ser compreendido no contexto das relações sociais e não como propriedade de escreventes individuais no seu esforço para a expressão pessoal. Para o mesmo autor, esta é uma visão que oferece aos professores uma nova perspetiva radical sobre o que fazem em sala de aula, na medida em que a concepção ingénua de que escrever e ensinar a escrever são atividades relativamente neutras e sem grande valor já não encontra muito espaço.

Na linha do mesmo autor, ao reconhecermos a importância do conhecimento e domínio dos géneros textuais, quer no domínio do processo de ensino e aprendizagem da escrita quer, posteriormente, no domínio profissional, reconhecemos também a importância do conhecimento do género enquanto realidade que nos projeta, potencialmente, para a compreensão do contexto em que interagimos, abrindo espaço para que a nossa ação seja não apenas no sentido de compreender, mas, também, de contribuir e até modificar a realidade desse mesmo contexto.

Genre knowledge is important to students' understanding of their L2 environments, and crucial to their life chances in those environments. The teaching of key genres is, therefore, a means of helping learners gain access to ways of communicating that have accrued cultural capital in particular professional, academic, and occupational communities. By making the genres of power visible and attainable through explicit instruction, genre pedagogies seek to demystify the kinds of writing that will enhance learners' career opportunities and provide access to a greater range of life choices. Without the resources to understand these genres, students in university and WAC contexts will continue to find their own writing practices regarded merely as failed attempts to approximate prestigious forms. (Hyland, 2003: 24).

Corroborando ainda as ideias do mesmo autor, a grande vantagem que a pedagogia de género pode trazer para o ensino da escrita é de permitir que os aprendentes tenham acesso, de forma explícita, aos recursos retóricos do texto e da metalinguagem pela qual este se pode analisar. Isto garante que os professores que enveredarem pela pedagogia de género coloquem os estudantes a olharem para o texto como um artefato que pode ser explicitamente questionado, comparado e

desconstruído na perspetiva de alcançar a sua compreensão e a sua concepção de forma mais profunda.

A leitura que se faz da análise do estudo de Hyland (2003), que contrasta os modelos processuais com a pedagogia de género, é que esta dá aos estudantes a possibilidade de (aprenderem a) escrever dentro de uma superestrutura contextual que dá simultaneamente primazia ao significado e à tipologia textual em questão numa determinada situação de comunicação. Para além disso, contrariamente ao modelo processual - baseado numa componente tridimensional: planificação, escrita e revisão, com enfoque para as estratégias de escrita -, a pedagogia de género alarga a perspetiva incluindo no trabalho de sala de aula os recursos linguísticos de que os alunos necessitam para se expressarem efetivamente (Hyland, 2007).

Se recuperarmos a discussão relativa à necessidade de treino das “capacidades fechadas e abertas” (Foster, 1992) para melhorar o desempenho na aprendizagem de escrita no contexto em estudo, diríamos, na esteira de Azevedo (2000), que para que este treino seja efetivo precisamos de ter professores reflexivos que sejam capazes de contribuir para que a pedagogia de género desempenhe o seu papel. Esta reflexão tem validade, na medida em que somente um professor reflexivo pode desempenhar bem as suas funções no contexto da “pedagogia do visível” (Hyland, 2003), sabendo-se, aliás, que esta constitui a base fundamental da pedagogia do género.

Portanto, parafraseando Hyland (2003), por se basear na “pedagogia do visível”, a pedagogia de género assegura, à partida, que o que se deve aprender e avaliar tem que estar claro para o estudante. Para que isso aconteça o professor reflexivo deve trabalhar os vários aspetos (de língua e de composição) com os estudantes e criar condições para que a sala de aula seja um lugar onde os estudantes colaboram para treinarem e resolverem os vários problemas que o processo de aprendizagem da escrita levanta. Como refere o mesmo autor, esta forma de olhar para o processo permite que os estudantes compreendam de forma explícita como é que os textos nos géneros específicos estão estruturados e por que estão escritos tal como se apresentam. Permite ainda que os estudantes compreendam que para criarem um texto bem feito e comunicativo precisam conhecer os padrões léxico gramaticais que típica e normalmente ocorrem nos diferentes estágios. Naturalmente, a tarefa do professor será assegurar que os estudantes tenham controlo quer dos géneros em estudo quer, de forma explícita, dos padrões léxico gramaticais que permitem as escolhas linguísticas apropriadas. Como refere ainda Hyland (2003: 26), garantir que os estudantes tenham conhecimento gramatical “catapulta” o ensino da escrita da perspetiva implícita e exploratória para a escolha e manipulação da língua conscientes.

3.1. Que passos seguir para o sucesso da pedagogia de género?

Hyland (2003: 26) avança, na esteira de Johns (1997) e Paltridge (2001), que nas salas onde se privilegia a pedagogia de género recorre-se a vários métodos: (i) investigar os textos e os contextos situacionais alvos do estudante; (ii) encorajar a reflexão nas práticas de escrita; (iii) explorar os diversos géneros; e (iv) criar portefólios com géneros variados. Baseando o seu raciocínio na perspetiva da Linguística Funcional, o mesmo autor avança que o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como tipicamente cílico, na medida em que leva os estudantes a percorrerem um caminho que engloba o processo de modelação, negociação da articulação/de sentido e construção independente, permitindo-lhes a colocação de diferentes pontos em termos de entradas lexicais e aos professores a expansão sistemática dos significados que os estudantes criam.

Como se pode ver, a teoria sócio construtivista de Vygotsky (1962; 1978) desempenha um papel importante para a “sobrevivência” da pedagogia do género, na medida em que nesta se encoraja o princípio de colaboração entre o professor e os estudantes e estes entre si. Por isso a distribuição e clarificação de papéis destes intervenientes é muito importante para o sucesso do trabalho em aula, com o professor a assumir um papel ativo e preponderante para ajudar os estudantes a alcançarem o seu desempenho potencial (Hyland, 2003); ou seja, ajudar os estudantes a elevarem a zona do desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1962; 1978), que só é possível com a ajuda de um indivíduo mais experiente, neste caso o professor, que deve estar preparado para o efeito, no sentido de ser conchedor do processo de ensino da escrita sob o ponto de vista das metodologias e das estratégias ou, como referiram Scardamalia e Bereiter (1987) e Bereiter e Scardamalia (1983), que deve estar no *high road*.

Ainda sobre o papel do professor no contexto da pedagogia do género, Hyland (2003) avança que, no processo de modelação e da discussão dos textos, este deve, também, assegurar a desconstrução e análise da sua linguagem e estrutura. Portanto, contrariamente ao ensino baseado no processo em que se coloca o estudante senhor da sua aprendizagem, com o professor a desempenhar um papel mais auxiliar, esta abordagem exige que o professor atue e faça o estudante atuar, mostrando-lhe o caminho, descobrindo as suas dificuldades e indicando as soluções para as ultrapassar. Neste contexto, o professor é o suporte e o apoio da aprendizagem mas o aluno é o sujeito do esforço de aprendizagem. Mas o mesmo autor recomenda que é preciso perceber que a ajuda que o professor disponibiliza deve ser estrategicamente diminuída, à medida que os estudantes mostrarem progressos, devendo ambos os intervenientes partilharem responsabilidades

na negociação de sentido e construção do texto mediante revisões das várias versões e trabalho de pares, até que o aprendente alcance o conhecimento e as habilidades para o trabalho independente.

Claramente, como avançámos anteriormente, para que uma pedagogia deste tipo aconteça, é preciso assegurar a formação dos professores, quer inicial quer ao longo da carreira. Neste estudo, propusemos, com base em Delgado-Martins (1991), que para além da componente psico pedagógica, era necessário garantir a formação em cadeiras específicas de Linguística (Portuguesa e Bantu) e língua portuguesa. Olhando para a pedagogia de género, vemos que esta alinha com aquela proposta e a complementa no que se refere às necessidades de formação do professor de Português em Moçambique. Com efeito, Hyland (2007: 151) sugere que se considerarmos que esta pedagogia não olha somente para as necessidades dos escreventes de L2, mas também guia os professores para terem em conta o como os textos funcionam para comunicar, então temos que aceitar que os professores de escrita têm que ser necessariamente professores de língua, na medida em que, essencialmente, somente professores com estas características terão a habilidade de procederem a escolhas linguísticas apropriadas, a proporem um tratamento e organização dos tópicos para um leitor particular, abrindo espaço para que o estudante se aproprie do “modus operandi”, visando o seu auto controlo. Naturalmente, no contexto em estudo, tendo em conta a necessidade de responsabilizar todos os professores do sistema, devemos sugerir que a componente escrita, pelo menos ao nível do rigor, esteja presente em todas as disciplinas. Isto permitirá que os estudantes compreendam que não é só ao nível da cadeira de Português que se exige uma escrita criteriosa; a exigência está presente em todas disciplinas e deverá continuar em todo o percurso académico.

Assim, segundo o mesmo autor, o conhecimento da gramática, com o enfoque sobre o como os estudantes podem construir significados nas várias e distintas formas, deve constituir o centro das atenções dos programas de formação de professores.

Citando Knapp & Watkins (1994), Hyland (2007: 151) avança que a gramática a que se refere considera, primeiro, a forma como o texto se estrutura e se organiza no seu todo em relação ao seu propósito, audiência e mensagem. Segundo, considera a forma como as partes do texto, nomeadamente parágrafos e frases, se estruturam, se organizam e se codificam com vista a tornarem o texto efetivo como comunicação escrita. Portanto, em concordância com Azevedo (2000) quando fala do professor reflexivo, Hyland (2007) considera que a pedagogia de género é de estrema importância, na medida em que pode ajudar o professor a potenciar a sua consciência sobre o trabalho que desenvolve.

Knowledge of genres has an important consciousness-raising potential for teachers, with significant implications for both their understanding of writing and their professional development. By categorising and analysing the texts they ask their students to write, teachers become more attuned to the ways meanings are created and more sensitive to the specific communicative needs of their students. Teachers are thus in a better position to reflect on their own writing and that of their students, offering them a means to understand, deconstruct, and challenge texts. A reflective teacher is therefore also a more effective teacher. A person who understands how texts are typically structured, understood, and used is in a better position to intervene successfully in the writing of his or her students, to provide more informed feedback on writing, to make decisions about the teaching methods and materials to use, and to approach current instructional paradigms with a more critical eye. (Hyland, 2007: 151).

Na verdade, a força da pedagogia de género pode apresentar uma desvantagem no processo de ensino da escrita devido à possibilidade de coarctar a expressão livre do escrevente. Mas Hyland (2003; 2007) tranquiliza-nos quando refere que há uma distância entre seleccionar um certo padrão e ditar a forma como os indivíduos devem escrever. Até porque a pedagogia de géneros oferece um leque de alternativas que nos possibilitam fazer escolhas para criar significados, o que facilita a expressão. Como avança o mesmo autor, quando asseguramos que os estudantes tenham várias alternativas colocamos-lhes a possibilidade de fazerem escolhas daí derivadas, o que é muito benéfico para os aprendentes de L2, na medida em que a consciência da regularidade e da estrutura não só facilita o processo de aprendizagem como também dá segurança no trabalho que realizam.

3.2. A relação entre a pedagogia de género e a instrução escrita

Hyland (2007: 152-3) oferece-nos um conjunto de princípios que estão na base da pedagogia de género que podem ser traduzidos em planos de estudo ou metodologias de ensino da escrita. A seguir passamos a apresentá-los e a caracterizá-los.

a) **A escrita é uma atividade social**

Este princípio advoga que toda a comunicação tem sempre um propósito, um contexto e uma determinada audiência, aspectos que podem constituir a base quer de tarefas de escrita quer de planos de estudo. Isto significa que os estudantes precisam de se engajar em experiências de escrita variadas e relevantes que se inspiram em diferentes propósitos e leitores, mediante análise e investigação.

b) **Aprender a escrever orienta-se na base das necessidades**

De acordo com este princípio, o ensino efetivo reconhece as necessidades, a aprendizagem anterior e a proficiência dos estudantes, mas num curso com base em género isto significa, também, tanto quanto possível, identificar os tipos de necessidade de escrita que os estudantes irão precisar nas diversas situações alvo e incorporá-los no curso.

c) **Aprender a escrever requer resultados e expectativas explícitos**

Na esteira deste princípio está a assunção de que a aprendizagem é efetiva quando os professores são explícitos acerca do que está a ser estudado, do por que se estuda e do que se espera dos estudantes no final do processo, na ótica da “pedagogia do visível”.

d) **Aprender a escrever é uma atividade social**

Para este princípio, a aprendizagem da escrita encontra suporte nas rotinas familiares ou nos ciclos de atividades e através da ligação de novos contextos e compressões ao que os estudantes sabem previamente sobre a escrita. Portanto, ensinar constitui sempre uma série de passos de desenvolvimento, que carecem de suporte, em que os professores e os seus pares desempenham papel preponderante.

e) **Aprender a escrever envolve aprender a usar a língua**

Este princípio advoga que ensinar a escrita na perspetiva da pedagogia de género obriga a que o professor seja explícito sobre como os textos estão padronizados gramaticalmente. Aqui a aprendizagem da gramática deve ser vista como parte integrante do processo de exploração dos textos e não ensinada como uma componente discreta. Esta forma de proceder ajuda os aprendentes não apenas a visualizarem como as escolhas gramaticais e de vocabulário criam significados, mas a entenderem como a língua em si funciona, o que permite que estes possam falar sobre a língua (dimensão meta-lingüística) e sobre o seu papel no texto.

Em síntese, como se pode notar, se considerarmos que o contexto em estudo é de L2, a abordagem da pedagogia de género afigura-se a mais aconselhável, porque permite que a instrução seja explícita, olhando não só para os aspetos processuais, de estrutura do texto, de gramática, de audiência, de propósito e de contexto, como também de funcionalidade do texto no contexto em que se produz e circula. Assim, esta pedagogia tem o mérito de fazer a síntese entre a abordagem cognitiva e a social que a precederam, o que abriu espaço para que, sobretudo, os aspetos funcionais do texto fossem tomados em consideração, porquanto, todo o ato de comunicação visa agir sobre determinados fenómenos num determinado contexto. Naturalmente, deve-se reiterar que um modelo com um nível de exigência como o da pedagogia de género, muito virado para a “pedagogia do visível”, deve ser levado a cabo por professores reflexivos, capazes de criar condições para que os estudantes alcancem os melhores resultados possíveis no processo de aprendizagem da escrita. Esta componente remete para a necessidade de afinar os critérios de avaliação, torná-los claros e abrangentes, com vista a ajudar os estudantes a alcançarem o auto-controlo.

3.3. A avaliação

A avaliação é um dos passos chave para o sucesso de qualquer processo de ensino e aprendizagem. Ela deve ocorrer, quer para verificar o ponto de partida da aprendizagem, os seus progressos e o estágio último dessa mesma aprendizagem, com vista a tomar decisões sobre o trabalho docente, quer, ainda, para verificar o grau do alcance dos objetivos propostos pelo currículo que serve de suporte para o processo de ensino e aprendizagem em questão. No contexto desta visão, passamos a discutir as questões inerentes à avaliação como uma componente genérica e imprescindível para qualquer processo de ensino e aprendizagem, para depois olharmos para a mesma na perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita, em particular. Devemos destacar, igualmente, que discutiremos a avaliação dentro do modelo sócio-construtivista de ensino e aprendizagem que abraçamos para este estudo. Este pressuposto liga-se ao facto de a pedagogia de género privilegiar, como um dos passos importantes para a sua implementação, a avaliação. Assim, para finalizar esta discussão, teremos de olhar para a avaliação na perspectiva da pedagogia dos géneros textuais.

Uma vez que toda a avaliação deve resultar do trabalho levado a cabo mediante materiais de apoio ao ensino e aprendizagem, decidimos olhar, na parte final deste capítulo, para o livro e a sua utilidade neste processo.

3.3.1. O que é avaliação?

Para compreendermos melhor o conceito avaliação, re-visitámos os estudos de Arends (2008), Azevedo (2000) e Corder (1981). Com efeito, de acordo com Arends (2008), para compreendermos o conceito de avaliação é importante procurarmos distinguir medição da avaliação. Para este autor, “A medição é o processo de recolha de informações sobre os alunos e as salas de aulas com o fim de tomar decisões educativas.” (Arends, 2008: 221). Este autor avança duas maneiras de recolha de informação, uma informal, através de observação e interação verbal, e outra formal, através de trabalhos de casa, testes e relatórios escritos. Deste conjunto, pode-se englobar “A informação sobre as salas de aula e sobre a instrução do professor.” (idem). Nos moldes colocados por Arends (2008) percebe-se que a medição é um processo contínuo, porque se centra na recolha e síntese de informação, e a avaliação é pontual, porque se refere, normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre mérito.

Mas se recorrermos à terminologia mais usual no seio da maior parte dos especialistas, temos que olhar para estes dois conceitos, na sequência em que os apresentámos acima, como sendo

avaliação formativa e avaliação sumativa, consoante o destino a dar à informação de avaliação (Arends, 2008).

As avaliações formativas são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação. A informação sobre avaliações formativas não é utilizada para fazer juízos sobre o trabalho de um aluno; é utilizada para fazer juízos sobre coisas como agrupamento de alunos, planificações para unidades e aulas e estratégias educativas. As avaliações sumativas, por outro lado, constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas. A sua finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor perante um conjunto de objetivos de aprendizagem. As avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados. (Arends, 2008: 211).

Na mesma sequência, corroborando as ideias de Azevedo (2000), no contexto do modelo construtivista, a abordagem sobre a avaliação deve recair na perspetiva formativa e formadora. De acordo com esta autora, quando se fala sobre avaliação formativa deve-se ter em conta duas perspetivas: a behaviorista e a construtivista. Segundo esta autora, se para os behavioristas tem por função fornecer *feedback* ao aluno e ao professor quanto à evolução do aluno numa determinada unidade, para os construtivistas a avaliação deve privilegiar a recolha de informação que deve incidir sobre os processos de aprendizagem. Para o primeiro caso, havendo necessidade de fornecer *feedback*, Azevedo refere o seguinte:

A identificação dos erros possibilita a sua recuperação pelo recurso a exercícios de remediação. Os instrumentos são especificamente elaborados para a pessoa a quem se destinam e dizem respeito apenas a aspectos cognitivos. Faz-se uma avaliação baseada em critérios, na qual não são usados os resultados do grupo. A acção pedagógica é conduzida de acordo com uma divisão em pequenas unidades parcelares, pontualmente avaliadas. Existe um período de actividades em que os alunos se envolvem, findo o qual se procede a uma avaliação formativa, que não conta para a avaliação final. (Azevedo, 2000: 136-137).

Como se vê, esta avaliação baseia a sua ação nos objetivos a alcançar. Verificando-se que os alunos não atingiram os objetivos previstos, terão actividades de remediação até os conseguirem alcançar; avançando, assim, para os objetivos seguintes. De acordo com a autora, toda a ação é planeada e prevista “e o conjunto de instrumentos objectivos podem seduzir um professor, pois poderão dar-lhe a impressão de que permitem medir bem.” Por causa da grande possibilidade de ocorrência de falhas neste tipo de avaliação, como refere a autora, podem levantar-se várias questões: os testes objectivos são mesmo capazes de medir com rigor? E medirão o que o professor pretende medir? Como proceder diante da necessidade de lidar com um processo contínuo e

sistemático, uma vez que se assume que a avaliação termina com a obtenção dos resultados previstos? (Azevedo, 2000: 137).

Para o segundo caso, na esteira dos construtivistas, pressupõe-se que o professor utilize “estratégias que lhe permitam funcionar como observador-animateur para poder estar atento ao modo como os alunos resolvem os problemas, enquanto desempenham uma tarefa, registando comentários em voz alta, fazendo perguntas, dando pistas ou sugestões que os ajudem” (idem), numa perspetiva interativa.

Com este segundo caso, concordando com Azevedo, olhamos para a avaliação formativa como aquela que funciona para regular, estando os seus processos integrados nas atividades de ensino-aprendizagem. Portanto, por privilegiar uma avaliação contínua, com regulação interativa, o professor deverá responsabilizar-se pela orientação dos alunos de forma individual. Sendo assim, o “erro” deverá ser entendido como fonte de informação importante para o professor, devendo ser objeto de estudo particular, “na medida em que é revelador da natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno.” (Azevedo, 2000: 138).

No rol dos instrumentos de recolha de informação, Azevedo (2000) indica outros caminhos, nomeadamente a entrevista com os alunos nos moldes de uma abordagem “clínica” inspirada nos métodos de investigação de Piaget. Todavia, esta autora, reconhecendo as dificuldades que se levantam pela aplicação das técnicas da entrevista e da observação numa turma numerosa, como as que com as quais trabalhámos para este estudo, avança, citando Allal (1986), que ‘o professor procurará sem dúvida elaborar instrumentos do tipo teste, exercício, ficha de trabalho, etc., concebidos de modo a pôr em evidência os caminhos seguidos pelo aluno quando efetua uma tarefa.’ (Azevedo, 2000: 138).

Como refere esta mesma autora, numa avaliação feita nestes moldes, espera-se que a interpretação das informações incida mais sobre a natureza da estratégia ou processo seguidos pelo aluno do que sobre a correção do resultado a que ele chegou. E isto constitui um aspeto fundamental porque se o aluno conseguir aplicar estratégias ou processos corretos de forma consciente significa que o mesmo, noutra situação e em tarefas futuras, será capaz de os reutilizar. Neste contexto, de acordo com Azevedo (2000: 138), parafraseando Allal (1986), o professor terá a certeza de que “o aluno está a elaborar uma estratégia prometedora, suscetível de conduzir a uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão” e que será capaz de a reutilizar no futuro.

Como se pode depreender, concordando com Azevedo (2000), ainda na linha de Allal (1986), com este procedimento na avaliação, fica relativamente mais simples diagnosticar os fatores

de sucesso e insucesso na aprendizagem, e mais ainda, há mais espaço para a formulação de hipóteses relativas às interações entre as características do aluno, como sejam:

- o seu estádio de desenvolvimento cognitivo no ou nos domínios relacionados com a tarefa;
- a sua maneira de tratar informações pela tarefa;
- a sua representação das propriedades da tarefa;
- a sua capacidade para integrar informações fornecidas pela tarefa nos esquemas de ação elaborados por si próprio;
- a sua estratégia geral face à tarefa, assim como a sua maneira de articular processos particulares;
- a sua capacidade de reorientar a sua actividade em função de novas informações (provenientes da tarefa, do professor, de outros alunos);
- a sua maneira de conceptualizar as propriedades da sua própria actividade e as características da tarefa, por exemplo:
 - o seu grau de abstracção;
 - o seu modo de representação (verbal, visual, etc.);
 - a sua complexidade (número de componentes e sua organização);
 - o seu grau de “abertura” (via(s) de solução única ou múltipla(s), princípios de soluções algorítmicas ou heurísticas). Azevedo (2000: 138-139).

Na sequência do acima exposto, na esteira de Lobo (1998), a mesma autora avança uma crítica a esta forma de trabalhar. Segundo Azevedo (2000), Lobo (1998) denuncia aquilo que chamou *perda de grande parte de objetividade* criada pelos teóricos antecessores, devido a esta forma de trabalhar. Para esta autora, isto faz com que em termos de avaliação as coisas se compliquem. Pois, na linha desta autora, “Pretende-se interpretar os dados fornecidos pelo aluno numa perspetiva de critério, sendo, no entanto, para isso necessário que os programas tenham pontos de referência, o que nem sempre acontece.” Como consequência, ainda de acordo com a mesma autora, o professor é obrigado a proceder a re-arranjos, com base na sua experiência, e a recorrer a considerações do tipo normativo, baseando-se nos comportamentos típicos de certa idade ou estádio (Azevedo, 2000: 139).

Mesmo com essa crítica, ainda na linha de Lobo (1998), há um reconhecimento de “que, ao dedicar a sua atenção aos processos, os construtivistas conseguiram trazer para a discussão um impulso qualitativo do ensino.” (Azevedo, 2000: 139).

Ainda no contexto dos propósitos da avaliação, re-visitámos Corder (1981) que aborda a questão da avaliação numa perspetiva linguística. Este autor refere que, à partida, quando se fala da avaliação está subjacente a ideia de testagem. Concordando com o mesmo autor, os propósitos da testagem são vários. Há testes para **medir o aproveitamento**, desenhados para determinar o que foi aprendido de um dado currículo; testes de **proficiência**, desenhados para fornecer uma imagem do

estado de conhecimento de um aprendente, sem relação com alguma forma particular de ensino. Na mesma sequência, Corder refere que os testes **diagnósticos** têm um propósito limitado de identificar áreas da língua-alvo que ainda não são dominados pelo aprendente. Por seu turno, os testes de **aptidão** têm o propósito de medir a habilidade potencial de um aprendente aprender uma língua segunda.

Tendo em conta os propósitos das várias formas de testagem, Corder (1981: 28) aconselha a que as distingamos. Nesta sequência, refere que o que distingue os primeiros três testes não são essencialmente as técnicas de testagem mas o conteúdo da testagem. Assim, temos que olhar para a questão sob o ponto de vista da amostra, porquanto, refere que quando medimos o aproveitamento, a amostra é baseada em algum corpus já conhecido - o currículo; da mesma maneira, quando medimos a proficiência é toda a língua que constitui o corpus em que se baseia a amostra. Por seu turno, a diferença entre teste diagnóstico e teste de proficiência não reside nos dados que constituem a amostra mas no uso a que se destinam os resultados do teste. “For diagnosis it is the features of the language which the learner shows, by his performance in the test, that he has difficulty with which are the focus of interest, whereas for a measurement of proficiency, it is just as important to note what the learner does know as what he does not know.”

Neste caso, como refere Corder (1981: 28), o mais importante para o trabalho do professor, como responsável pela aprendizagem e progressão dos seus alunos, é perceber que os testes de proficiência têm como objetivo disponibilizar um conjunto de dados que possibilitem a descrição do ‘état de dialecte’ do aprendente. Todavia, na linha do mesmo autor, o professor deve conhecer também o conjunto de dificuldades de que este teste enferma. “Firstly, the amount of data available from a teste is very restricted. The teste is based on a sample and this sample, since it is not related to a particular syllabus must sample ‘the language as a whole’”. Sem perder de vista os problemas inerentes a uma amostra baseada na ‘language as a whole’ ou os princípios a que uma amostra representativa deve obedecer, Corder avança que nas nossas análises, quando avaliamos, devemos ter presente se queremos lidar com a estrutura da língua ou a performance.

Since the theory of sampling rests on the assumption that performance in a sample of tasks predicts the performance of all tasks, a proficiency test aims to give a quantitative measure of the learner's knowledge of the language as a whole and not a qualitative statement of the nature of his knowledge. It does not, therefore, provide the sort of data on which a description of the learner's ‘état de dialecte’ can be based. (Corder, 1981: 28).

Ainda de acordo com Corder, a segunda dificuldade de que enfermam os testes de proficiência é que são construídos com base na língua alvo. Normalmente com perguntas do tipo:

será que o aprendente conhece esta ou aquela categoria da língua alvo? Será que é capaz de executar este ou aquele processo na língua alvo? Segundo o mesmo autor, estas são questões do tipo ‘sim/não’. Este tipo de testes não é concebido para colocar questões do tipo: O que é que o aprendente sabe? Que tipo de língua usa? Com que tipo de categorias e sistemas o aprendente trabalha?

Parafraseando o mesmo autor, o conjunto de questões que nos levam ao entendimento sobre o tipo de operações que o aluno não pode executar na língua alvo pode até ser útil para propósitos de ensino, mas o mais importante ainda é a descrição do ‘éstate de dialecte’ do aprendente, porque aqui procuramos saber que operações similares ou equivalentes o aprendente usa. Portanto, para este autor, os testes que aplicarmos para o nosso trabalho devem abrir espaço para a análise de “erros” que os estudantes cometem de modo a percebermos aquilo que os testes de proficiência *per si* não podem captar, como referido anteriormente. Aqui reside a chave que nos pode permitir comunicar melhor com os aprendentes, numa perspetiva formativa, e ajudá-los a superarem as suas dificuldades.

Sem perder de vista a importância que uma e outra forma de avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem, deve-se referir que, tendo em conta o objeto deste estudo, virado para o ensino da escrita como competência a ser construída ao longo do tempo, a perspetiva de avaliação que abraçámos é a formativa.

Neste contexto, de acordo com Santos (2002: 1) entendemos a avaliação como “um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado”. Santos, olhando para as funções da avaliação, destaca o facto de estas terem conhecido nos últimos tempos um alargamento. Refere que, para além da função social, visando a hierarquização, seleção e certificação do aluno, a avaliação deve ser vista, também, sob o ponto de vista da sua função pedagógica, devendo assim ser encarada como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma perspetiva, Black e William (1998a) destacam esse “alargamento” da perspetiva da avaliação para uma dimensão mais interativa entre o professor/aluno e os objetos de avaliação. Referindo-se ao estudo de Natriello (1987), destacam que este autor avança de forma plena as funções da avaliação, nomeadamente a certificação, a seleção, a orientação e a motivação. Apoiando-se nestas funções, destacam a orientação e a motivação (e é aqui onde encontramos a função pedagógica avançada por Santos), na esteira de Crooks (1988), como aquelas que lidam diretamente com a “mediação” na sala de aula: *a avaliação formativa*. É nesta sequência que salientam, como Santos (2002), o facto de ter havido uma mudança de foco de atenção: “towards

greater interest in the interaction between assessment and classroom learning and away from concentration on the properties of restricted forms of test which are only weakly linked to the learning experiences of students.” (Black e William, 1998a: 7).

Portanto, como Santos (2002) e Black (1998), olhamos para a avaliação como ato de regulação das aprendizagens dos alunos, tendo em conta as atividades desenvolvidas, quer na sala de aula quer, extensivamente, fora dela, visando a aprendizagem dos conteúdos propostos, sob a orientação do professor.

Arends (2008) fala da importância da avaliação, associada à classificação, e refere que estas são da maior importância para os alunos e os pais, realçando que a forma como estes processos são realizados tem consequências a longo prazo. Sob o ponto de vista cognitivo, uma avaliação defeituosa pode trazer problemas na progressão, desenvolvimento intelectual e autonomia dos alunos, levando a que, por exemplo, nunca atinjam o nível de consciência sobre os seus atos e os processos que desencadeiam na execução das tarefas educativas. Também, sob o ponto de vista social, nas sociedades atuais, com um alto nível de organização, se os resultados da avaliação não forem fiáveis, no sentido de espelharem a real imagem de progressão e desenvolvimento intelectual dos alunos, estes serão rejeitados pela sociedade. Daí que Arends (2008: 209) refira que os resultados que os alunos têm nos testes, as notas que recebem e os juízos que os seus professores fazem sobre o seu potencial têm consequências importantes e de longo prazo. Por exemplo, “Estes juízos determinam quem vai para a universidade, o tipo de universidade que frequentam, as carreiras que lhes são abertas, e os seus primeiros empregos, assim como os estilos de vida que irão ter. [Portanto, os] professores que não avaliam este aspecto do seu trabalho com seriedade estão a causar um grande prejuízo aos seus alunos [e à sociedade].”

3.3.2. A avaliação na atualidade: perspetivas e problemas

Como referimos acima, na perspetiva que abraçámos neste trabalho para o ensino de escrita, a avaliação do processo - avaliação formativa - é a que se revela mais apropriada. Mas então é preciso compreender como é que ela se caracteriza atualmente. Para o efeito, re-visitámos Black et al. (1998) que abordam a prática corrente dos professores sob o ponto de vista da avaliação formativa. Baseados nas pesquisas de Crooks (1988) e Black (1993b), Black e William (1998a: 16) avançam que na prática atual há algumas fragilidades na avaliação feita pelos professores.

Classroom evaluation practices generally encourage superficial and rote learning, concentrating on recall of isolated details, usually items of knowledge which pupils soon forget.

Teachers do not generally review the assessment questions that they use and do not discuss them critically with peers, so there is little reflection on what is being assessed.

The grading function is over-emphasised and the learning functions under-emphasised.

There is a tendency to use a normative rather than a criterion approach, which emphasises competition between pupils rather than personal improvement of each. The evidence is that with such practices the effect of feedback is to teach the weaker pupils that they lack ability, so that they are de-motivated and lose confidence in their own capacity to learn.

Estas fragilidades foram encontradas no trabalho de campo que realizámos. O objetivo aqui não foi de olhar para o que é comum no processo de avaliação, mas de perceber como acontece e por que acontece nos moldes atuais para discutirmos que outras formas se podem adotar para adequar o *modus operandi* ao que se recomenda para uma avaliação com propósitos de melhorar a competência escrita dos alunos.

Para além desta prática, é preciso considerar a avaliação baseada nos testes estandardizados. Nos últimos tempos, no contexto moçambicano generalizou-se o uso de testes estandardizados, abrangendo todo o ensino secundário até às provas de acesso ao ensino superior, pelo menos ao nível das instituições de ensino público. No que toca ao ensino secundário, as provas são de três ordens: avaliações periódicas trimestrais (APT's), com caráter sumativo, avaliações sistemáticas (AS's) e avaliações contínuas (AC's), as duas últimas com caráter mais formativo. As primeiras, com a periodicidade trimestral, são da responsabilidade das Direções Provinciais da Educação, a entidade à qual as escolas, distribuídas em Distritos, se subordinam. Aqui o distrito é o núcleo do processo. Esta entidade estatal tem a responsabilidade de elaborar os testes a serem aplicados nas escolas sob a sua jurisdição, que devem ser necessariamente comuns para todas as escolas do distrito. Estes testes são concebidos mediante propostas vindas das diversas escolas sob a jurisdição de um distrito, previamente selecionadas, devendo o corpo docente de cada disciplina, também previamente selecionado ao nível central, sob proposta das escolas, em conselho de disciplina, responsabilizar-se pelas propostas. Estes são normalmente estandardizados. As segundas, as AC's, são da responsabilidade do professor da disciplina, havendo espaço para o grupo de disciplina adotar o mesmo teste; mas, por diversas razões inerentes ao processo, isso não é sempre possível. Deve-se referir que para estes testes o professor pode aplicar um formato diferente ao dos testes estandardizados. Alguns professores adotam 50% de teste estandardizado e 50% de perguntas reflexivas. Todavia, devido à pressão que os testes estandardizados centralizados (APT's) representam para os professores e alunos, muitas vezes os professores preferem adaptar as AS's ao formato das APT's, numa perspetiva de treino para as segundas. Aliás, esta é uma das características que se podem encontrar também nos manuais de ensino que frisam muito a ideia de uso dos testes

estandardizados. Para além das duas avaliações referidas, é ainda da responsabilidade do professor dirigir as AC's, que se consubstanciam na realização trabalhos em grupos, TPC, avaliação do caderno, entre outras formas julgadas pertinentes, mas com pouca expressão no conjunto das três formas de avaliação.

Como se pode notar, toda esta infra-estrutura de avaliação reside nos testes estandardizados, baseados nos *itens de resposta selecionada* (ex. escolha múltipla e verdadeiro-falso) (Arends, 2008). A questão de fundo que se pode colocar é: afinal qual é o propósito deste tipo de provas? Casassus (2009: 74), na esteira de Glaser (1997), faz uma crítica à avaliação estandardizada nos termos que se seguem:

As provas de escolha múltipla (...) chamam-se ‘provas referidas à norma’. O propósito destas provas consiste em determinar posições e estabelecer *rankings* entre os indivíduos examinados (...). (...) estas não medem o que sabem os alunos, nem o que eles sabem fazer. Para avaliar o que os alunos sabem ou sabem fazer é necessário recorrer a outro tipo de avaliação, tais como os *portfolios*, a provas de desempenho ou a provas de carácter construtivista. (...) a única competência medida por estas provas referidas à norma é a capacidade de recordar procedimentos (para a matemática) ou recordar um resultado quando se dão múltiplas escolhas.

No mesmo diapasão alinha Arends (2008: 214) como a seguir ilustramos:

(...) a utilização dos testes estandardizados nas escolas está actualmente generalizada e as pessoas pensam normalmente que se as pontuações do teste forem elevadas, a escola e os seus professores são eficazes. (...) No entanto, por várias razões os efeitos dos testes estandardizados podem não ser sempre tão positivos como algumas pessoas querem acreditar.

Uma razão é o facto de a maioria dos testes estandardizados mediarem apenas um pequeno número de competências, principalmente aquelas que se centram em tarefas quantitativas e verbais [deixando de fora várias formas de inteligência].

Na sequência desta discussão, a outra questão que se pode colocar, por razões que se ligam ao recurso a estas provas no contexto moçambicano, seria: até que ponto os testes estandardizados podem disponibilizar *feedback* reutilizável, quer para os docentes quer para os estudantes, capaz de contribuir para a progressão, autonomia, desenvolvimento intelectual dos aluno e, no caso de escrita, para o desenvolvimento da competência compositiva? Como se sabe, todo o ato de avaliação, para que seja eficaz e comunicativo, na perspetiva que adoptámos, deve assentar no conjunto de informações daí produzido e na utilidade dessa informação para a progressão, autonomia e desenvolvimento intelectual dos aprendentes. Essa informação é disponibilizada através do *feedback* que o professor dá aos seus alunos, quer através de correções de materiais produzidos pelos alunos quer por via de interação oral com estes.

No contexto de escrita, nos moldes que avançámos para este estudo, para que este *feedback* responda com eficácia aos objetivos de aprendizagem os itens de respostas construídas (ex. preenchimento de espaços em branco/resposta curta e questões abertas ou ensaio) (Arends, 2008) são os mais indicados. De acordo com Arends (2008), se tivermos em conta o elemento de adivinhação, o primeiro item de respostas construídas é preferível aos item de respostas selecionadas, pois aquele elimina toda a possibilidade de tal adivinhação ocorrer. Na mesma linha, este autor refere que os testes de ensaio, propícios para o treino da escrita, “são melhores para descobrir os processos de pensamento de ordem superior e a criatividade dos alunos.” (Arends, 2008: 232). Todavia, o mesmo autor chama a nossa atenção para alguns cuidados. Apesar de levarem menos tempo a elaborar exigem respostas de construção demorada (pelos estudantes), o mesmo acontecendo com a leitura e classificação das perguntas (pelos professores).

Arends (2008) avança algumas críticas aos testes de ensaio, nomeadamente (i) abrangem menos tópicos do que os testes objetivos (vistos nos itens de respostas selecionadas), (ii) são difíceis de classificar de forma objetiva e (iii) podem ser bastante influenciados pelas competências de escrita em vez do conhecimento sobre o assunto. Na sequência destas críticas, Arends (2008) avança algumas soluções. De acordo com este autor, “A primeira crítica pode ser resolvida parcialmente utilizando uma combinação de itens - itens objetivos para medir a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos básicos e itens de ensaio para medir os objetivos de nível superior.” (Arends, 2008: 232).

Relativamente ao enviesamento na classificação, Arends (2008: 232-3) apresenta diretrizes desenvolvidas por professores experientes e especialistas em avaliação que podem ajudar a reduzir a influência do talento da escrita e o enviesamento na classificação, seguintes:

Escreva a resposta à pergunta de ensaio de uma forma que seja clara e explique aos alunos o que deve ser abrangido pela resposta. Nesta técnica, se o professor quiser que os alunos apliquem as informações, as perguntas devem dizer isso; se o professor quiser que os alunos comparem duas ideias ou princípios diferentes, a pergunta deve dizer isso claramente.

Escreva antecipadamente uma resposta de exemplo à pergunta e atribui pontos a várias partes da resposta. A atribuição de pontos a vários aspectos da resposta ajuda a lidar com o problema da qualidade desigual que pode existir numa determinada resposta. Deve ser dada a conhecer aos alunos a distribuição de pontos, se esta técnica for utilizada.

Utilize rubricas de classificação. Este mecanismo fornece uma descrição bastante detalhada de como um determinado texto ou desempenho deve ser e os critérios utilizados para avaliar os vários níveis de desempenho.

Utilize técnicas para reduzir os efeitos da expectativa. O efeito de expectativa é um fenómeno pelo qual os professores esperam que alguns alunos tenham um bom desempenho e outros tenham um mau desempenho.

Considere a utilização da classificação holística. Trata-se da técnica de classificar perguntas de ensaio ou outros escritos que enfatiza a avaliação do trabalho como um todo, em vez das suas partes individuais. Neste tipo de avaliação, os professores passam os olhos por todos os ensaios e escolhem exemplos que podem ser avaliados como muito fracos, medianos e excelentes. Estes exemplos tornam-se depois os modelos para avaliar todos os outros testes.

Ainda no exame sobre as técnicas de avaliação, Arends (2008: 234) chama a atenção para o facto de alguns reformadores acreditarem que apesar de a ênfase dada nas duas últimas décadas aos padrões de literacia e de conhecimentos matemáticos medidos através de testes de escolha múltipla e testes estandardizados ter elevado ligeiramente o nível de competências básicas dos alunos, falhou ao promover e medir o pensamento de ordem superior, as competências para a resolução de problemas e as disposições importantes relativamente à aprendizagem e cidadania. Mas, mesmo assim, este autor avança que nem tudo está perdido. “(...) esta situação pode ser corrigida introduzindo novas abordagens para a avaliação dos alunos, tais como a utilização de avaliações autênticas e de desempenho, portfólios dos alunos e classificação por esforço cooperativo.” (idem).

Uma outra questão para a qual Arends chama a nossa atenção tem a ver com a decisão que os professores devem tomar em relação ao tipo de avaliação que devem utilizar no contexto dos seus programas de avaliação. Como refere o autor, o professor deve ter presente que não existe um tipo de avaliação superior a outros em todas as situações de avaliação. Deste modo, “De uma maneira geral, o melhor conselho é o professor escolher um tipo de avaliação que melhor avalie o tipo de objetivos que tem para determinadas unidades ou aulas e o tipo de conhecimento que os alunos devem ter. Para o efeito, este autor apresenta um quadro que sintetiza esta ideia.

Tipo de conhecimento				
Tipos de avaliação	Conhecimento Factual	Conhecimento Conceptual	Conhecimento Processual	Conhecimento Metacognitivo
Itens de resposta seleccionada (i.e., escolha múltipla)	■			
Itens de resposta construída (i.e., ensaios)		■		
Avaliação de desempenho e projectos			■	
Ensaio reflexivos				■

Quadro 13. *Tipos de avaliação para avaliar diferentes tipos de conhecimento* (Arends, 2008: 241)

De acordo com Arends (2008), com este quadro, que relaciona o tipo de avaliação e o tipo de conhecimento a avaliar, é possível visualizar os melhores tipos de avaliação (em termos gerais e não absolutos) a utilizar para monitorar os vários tipos de conhecimento. Assim, para tarefas como a escrita, são mais indicados os tipos que dão mais importância aos itens de resposta construída, avaliação de desempenho e projetos e ensaios reflexivos. Estes três tipos levam-nos àquilo que Haidt (2002) chamou *questões dissertativas* - aquelas em que o aluno é chamado a organizar e escrever a resposta, utilizando as próprias palavras. Como refere Haidt (2002: 301), “Existem diversos tipos de dissertação, conforme a operação cognitiva ou habilidade intelectual que ativam ou mobilizam.” Nesta sequência, Haidt, na esteira de Vianna (1973) traz-nos um quadro síntese que relaciona os tipos de questões dissertativas, seguinte:

TIPOS DE QUESTÕES DISSERTIVAS

Relacionar ou enumerar	É uma exposição que exige apenas recordações, sendo apenas uma forma simples de resposta livre.
Organizar	Também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito, etc.), sendo mais complexo que o anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura.
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério estabelecido.
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Analizar	É mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra e estabelece o relacionamento entre fatos ou ideias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	Consiste em enunciar atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas usar as próprias palavras.
Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige a aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve não apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou ideias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos para determinar semelhanças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de ideias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematizar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos e sub-tópicos, dando ênfase às funções e às relações entre elementos.
Interpretar	Consiste em analisar o significado das palavras, textos e ideias ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e realizar inferências.
Criticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar ideias, textos, livros tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica.

Quadro 14. *Tipos de questões discretivas*

Na sequência desta sugestão, Haidt (2002: 303) aponta algumas vantagens importantes que o uso de questões dissertativas pode apresentar, as seguintes:

permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva - a capacidade de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor;

possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito de forma clara e correta;

pode ser facilmente elaborada e organizada;

pode ser copiada da lousa, dispensando o trabalho de mimeografia; reduz a possibilidade do acerto casual, isto é, do acerto por adivinhação ou casualidade, pois o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la.

Naturalmente, há limitações. De acordo com Haidt (2002:303), um tipo de prova desta natureza tem como uma grande limitação o tempo para a sua correção. Como refere a mesma autora, isto acontece porque, “como as respostas dissertativas são livres, para realizar um julgamento criterioso é preciso avaliar cuidadosamente cada resposta.”

Tendo em conta o nível a que nos referimos neste estudo, corroborando as ideias de Haidt (2002: 304), numa primeira fase, “Para orientar os alunos [do ensino secundário] a fazer uma dissertação, organizando e estruturando adequadamente o conteúdo, pode-se formular um conjunto de perguntas em sequência, que, à medida que são respondidas, formam uma pequena dissertação.”

Igualmente, deve-se considerar uma parte do trabalho muito importante na componente de avaliação, a correção da prova. Concordando com Haidt, para a correção da prova dissertativa, há que estabelecer critérios. Este assunto será discutido a seguir.

3.3.3. Critérios para avaliar a escrita

Como vimos anteriormente, Arends (2008) chama a atenção para o perigo de enviesamento do professor na avaliação e na classificação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Baseado em estudos feitos já há quase um século por Starch e Elliot (1912), este autor alerta-nos para o fenómeno *subjetividade* dos professores na avaliação e classificação dos ensaios produzidos pelos estudantes. Como refere o autor, aqueles estudos descobriram, nas suas pesquisas direcionadas, que, para a mesma tarefa, os professores utilizaram muitos critérios diferentes para avaliar os ensaios e, consequentemente, as pontuações ou notas que atribuíram ao mesmo ensaio variou muito. Estudos semelhantes que se têm efetuado “ao longo dos anos continuam a demonstrar que os professores têm critérios diferentes para avaliar o trabalho dos alunos e que são influenciados por numerosos fatores subjetivos, tais como a caligrafia do aluno, se as opiniões expressas estão de acordo ou não com as do professor, e as expectativas que os professores têm relativamente ao trabalho de um determinado aluno.” (Arends, 2008:2018) (veja-se ainda Foster (1992)).

Na sequências destas constatações, de acordo com Arends, aconselha-se a que para toda a avaliação sejam estabelecidos critérios claros e objetivos. Os mesmos devem ser construídos e/ou acordados pelo grupo de professores que irão ensinar e avaliar o conteúdo de ensino.

A este propósito, Azevedo (2000: 141-142) considera válidos os critérios gerais definidos por Trillo (1995) por serem suscetíveis de orientarem a ação do professor relativamente à avaliação, que passamos a apresentar:

A - Critérios para discriminar e seleccionar tarefas de avaliação

Os professores deverão considerar reflexivamente o que pretendem exactamente que os alunos aprendam, quando ensinam, para depois agirem em conformidade quando os avaliam, devendo dar prioridade a tarefas exigentes e de compreensão para avaliarem uma aprendizagem significativa e autónoma.

B - Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na avaliação

Sendo a construção do significado um processo dinâmico, a avaliação não pode limitar-se a ser uma ‘foto instantânea, como frequentemente costuma acontecer’.

C - Critérios para respeitar o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma na avaliação

Para promover a autonomia, o professor procurará desenvolver nos alunos uma consciência crítica acerca do modo como estudam e do que estudam, a fim de poderem controlar as suas próprias actividades. O aluno deverá ser respeitado no seu esforço de pensar e haverá tolerância perante o erro, pois este passa a ser entendido como ‘algo consubstancial a todo o processo de busca’.

D - Critérios para avaliar especificamente os procedimentos heurísticos

O professor atenderá não somente ao **quê**, mas também ao **como**, no processo de ensino-aprendizagem.

E- Critérios para promover certo tipo de interacção professor-aluno

O professor terá de acompanhar o aluno, comprovando, colocando perguntas, mediando a aprendizagem. Assim, a avaliação converter-se-ia num processo de diálogo e de melhoria.

F - Critérios para melhorar as condições de realização dos exames[/provas]

Tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos, estes deveriam conhecer com antecipação razoável não só as datas, mas também as condições dos exames[/provas]. Dever-se-lhes-ia dar liberdade de movimento e de consulta, propondo-lhes questões que não tenham uma resposta única, linear e automática, e respondendo às suas dúvidas.

Na mesma sequência, Azevedo (2000: 156), refere que “para que a correção dos textos possa funcionar melhor, é fundamental a explicitação dos critérios de avaliação, dado constituir a peça principal da comunicação pedagógica.” Como dissemos acima, é tarefa do professor explicitar os critérios e pode fazê-lo utilizando vários processos, que a mesma autora apresenta, seguintes: “partir dos erros ou dos êxitos dos alunos, do enunciado da tarefa a realizar, do tipo de tarefa...” (vd. Odile e Jean Vaslin, 1992).

Segundo a mesma autora, para determinar os critérios de avaliação há que considerar vários elementos, nomeadamente (a) as representações que os professores têm da tarefa (vários modelos

teóricos poderão estar subjacentes), (b) os objetivos visados (será necessário limitá-los, pois a exaustividade é impossível), (c) as condições de realização (nível dos alunos, momento de aprendizagem, tempo...) e ainda (d) os valores pessoais dos professores (Azevedo, 2000: 156).

Nesta sequência, Haidt (2002: 304) refere que no caso da prova dissertativa, “Pode ser elaborada uma chave de correção, que consiste num resumo ou esquema contendo os principais aspectos a serem abordados em cada item, definidos em forma de tópicos e sub-tópicos.”

Tendo em conta que o foco deste estudo são todas as classes do nível secundário (8^a à 12^a classes), julgamos que para a 10^a classe e as classes do nível médio (11^a classe e 12^a classe) pode-se complementar a chave de correção proposta/sugerida por Haidt (2002) recorrendo à ficha de avaliação de Rust, et al. (2003: 150) com uma calibragem mais específica e mais exigente em direção àquilo que se pretende que os estudantes sejam no futuro no ensino superior ou profissionalmente.

A ficha de Rust et al. (2003) resume-se em quatro critérios importantes que o professor deve considerar no trabalho do estudante, nomeadamente *a apresentação da tarefa, o foco para o propósito, a autocritica e a independência/autonomia* que se distribuem em cinco escalas de valores. Para facilitar o trabalho do professor, no nosso sistema de ensino, propomos uma correspondência com as escalas de valores comuns na escola moçambicana, seguintes: *A* (que parte de 18 para 20 valores), *B+* (que parte de 14 para 17 valores), *B* (que parte 10 para 13 valores), *C* (que parte de 6 para 9 valores) e *Refer/Fail* (que parte de 0 para 5 valores). Naturalmente, como referem Rust et al. (2003), se os professores dos níveis anteriores sentirem que esta ficha pode servir para avaliar as suas turmas podem optar pelo seu uso.

Student Name:

Student Number

CRITERION	A (20-18)	B+ (17-14)	B (13-10)	C (9-6)	Refer/Fail (5-0)
1 Presentation of assignment	Shows a polished and imaginative approach to the topic	Carefully and logically organized	Shows organisation and coherence	Shows some attempt to organise in a logical manner	Desorganised/Incoherent
7 Attention to purpose	Has addressed the purpose of the assignment comprehensively and imaginatively	Has addressed the purpose of the assignment coherently and with some attempt to demonstrate imagination	Has addressed the main purpose of the assignment	Some of the work is focused on the aims and themes of the assignment	Fails to address the task set
27 Self-criticism (include reflection on practice) opinion in action and can reflect on action	Is confident in application of own criteria of judgement and in challenge of received and begins to develop own criteria and judgement.	Is able to evaluate own strengths and weakness; can challenge received opinion strengths and weakness.	Is largely dependent on criteria set by others but begins to recognise own weakness.	Dependent on criteria set by others. Begins to recognise own strengths and	Fails to meaningfully undertake the process of self criticism.
28 Independence/autonomy (include planning and managing learning)	With minimum guidance can manage own learning using full range of resources for discipline; can seek and make discipline; can seek and make use of feedback.	Identifies strengths of learning needs and follows activities to improve performance; is autonomous in straight forward and tasks.	Can work independently within relevant ethos and can access and use a range of learning resources.	Can undertake clearly directed work independently within a relevant ethos and, with some guidance, use the standard learning resources.	Unable to work independently, needing significant guidance on methods and resources.

(Please tick boxes)

Comment:

Marker: Mark:

Quadro 15. *Ficha de avaliação de Rust et al. (2003: 150)*

No mesmo diapasão, o QECR (2001) avança com a necessidade de considerarmos descriptores específicos para ajudar os professores a avaliar o trabalho do aluno. Estes descriptores podem ser aproveitados, contextualizando-os, para avaliar o trabalho escrito nas diversas componentes - *escrita geral, escrita criativa, relatórios e ensaios/composições* (vd. QECR (2001: 96-98)).

Como temos vindo a referir na linha de autores como Haidt (2002), Azevedo (2000) e Rust et al. (2003), para que o processo de avaliação efetuado pelo professor tenha sucesso, é necessário

que o aluno tenha consciência dos instrumentos de avaliação sob os quais será avaliado, incluindo os critérios. Cabe aos professores tornar estes instrumentos claros e acessíveis para os estudantes. Uma forma de tornar isso efetivo passa também por ensinar os estudantes a auto-avaliarem-se. Como vimos, a ficha proposta por Rust, et al. (2003) projeta o trabalho do professor e do aluno para essa direção.

Como se pode ver, a necessidade de, no contexto da avaliação, olhar para determinados critérios que possam servir de apoio para o trabalho do professor constitui a chave de sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, este pressuposto constitui, como veremos mais adiante, nas propostas metodológicas, um dos pilares da pedagogia dos géneros textuais. Assim, quando abordamos a questão da avaliação no contexto da pedagogia dos géneros textuais, há que olhar para os trabalhos desenvolvidos no âmbito do programa *Reading to learn* que ilustram melhor, mediante um sumário minucioso, os critérios para a avaliação. No contexto da análise que o programa avança, há quatro campos/categorias que o avaliador/professor deve ter em conta no seu trabalho: o género, o discurso, a gramática e as características gráficas do texto. A discussão que se levanta no programa é que ao enveredarmos pelo uso de critérios reconhecemos ao mesmo tempo que a escrita é uma atividade muito complexa que envolve habilidades a vários níveis. Neste contexto, o modelo de língua em que se baseiam permite que as habilidades em cada nível tenham o mesmo peso na avaliação. Isto significa que, contrariamente ao que acontece na perspectiva tradicional, cuja avaliação tende a prestar atenção a determinadas habilidades em detrimento de outras, a pedagogia dos géneros textuais projeta a avaliação para cobrir todas as habilidades e vários níveis de língua.

Conforme o programa acima referido - e com o estudo avançado no *livro 4*, dos dez que constituem o programa -, há vários aspetos que devem merecer a atenção do professor. Ou seja, para além do que normalmente acontece no ensino tradicional, em que os professores prestam mais atenção a determinadas características de nível baixo, tais como a gramática, ortografia, pontuação e apresentação do texto, deve-se considerar, também, as características de alto nível, tais como compreensão do tópico ou do campo na escrita fatual, ou desenvolvimento imaginativo do plano do texto, personagem e descrições numa história (aspetos também muito importantes, no contexto da pedagogia do género). Estes aspetos que devem merecer a atenção do professor, e que na verdade formam um conjunto de critérios de avaliação, sustentam a consciência do professor no contexto da abordagem que faz da língua produzida pelos estudantes. Neste contexto, para permitir que todas as habilidades do estudante sejam avaliadas e facilitar o trabalho do professor, o referido livro 4

apresenta um quadro síntese com catorze critérios, subdivididos pelas quatro categorias acima referidas, seguintes: objetivo, etapas, fases, campo, relações, modo, relações lexicais, conjunções/junções, referência, avaliatividade, gramática, ortografia, pontuação e apresentação; ou seja, para uma avaliação mais rigorosa do texto, tendente a informar-se sobre o nível de progressão dos estudantes em todos os níveis, o professor terá de olhar para estes critérios (vd. Rose, 2010).

3.3.4. A auto-avaliação

Como referimos acima, se olharmos para o ensino e aprendizagem como um processo que nos remete à co-responsabilização dos alunos e professores em todas as tarefas, então devemos prever que em todas as situações tenhamos bem presente o que cada um deve fazer para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Deste modo, quando se fala da avaliação como processo inerente às tarefas do professor, deve-se pensar também na componente auto-avaliação do desempenho pelos estudantes. Como refere Haidt (2002), se pretendemos, de facto que os nossos alunos sejam ativos no processo de aprendizagem, temos que criar condições para que eles sejam ativos também no processo de avaliação. Olhemos, então para algumas questões que nos podem ajudar a perceber melhor a prática de auto-avaliação, de acordo com Haidt (2002).

Afinal o que é a auto-avaliação? De acordo com Haidt (2002: 300), no domínio escolar, “a auto-avaliação é a apreciação feita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos.” Para esta autora, o processo de auto-avaliação deve ser orientado para que sirva os propósitos para os quais foi concebido. Normalmente, “Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são os seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar.” (idem).

Que ganhos poderíamos tirar da auto-avaliação? Se quisermos que o aluno tenha uma participação mais ampla, ativa e consciente no processo de aprendizagem, então devemos assegurar a prática de auto-avaliação (Haidt, 2002). De acordo com a mesma autora, para além deste ganho, na dimensão participativa, que tem a ver com a oportunidade de o aluno analisar o seu progresso nos estudos, sob o ponto de vista do que aprendeu e do que deveria ter aprendido, bem como as atitudes diante dos outros intervenientes, principalmente os professores e os outros colegas, podemos olhar para os ganhos também na sua dimensão pedagógica, uma vez que “a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento.” (Haidt, 2002: 300).

Como orientar os alunos para o processo de auto-avaliação? Haidt (2002), refere que o primeiro passo é orientar os alunos, apresentando-lhes algumas questões que servem de roteiro para facilitar o processo. Dos aspetos a serem analisados, para além dos genéricos, nomeadamente o aproveitamento nos estudos, comportamento na escola, relacionamento com os colegas, participação e cooperação nos trabalhos em grupo, condições de saúde, hábitos, sentimentos, atitudes, habilidades, interesses, preferências e aversões, para a vertente da escrita, o teor das perguntas deverá dar enfoque aos aspetos de língua em que o professor deve dar pistas e/ou explicitar o conjunto dos aspetos de língua a serem melhorados, criando condições para que sejam os próprios alunos a descobrirem o caminho para superarem as dificuldades.

Embora a mesma autora reconheça haver limitações na prática da auto-avaliação, pelo facto de esta ter que depender da franqueza e da boa vontade de quem se auto-avalia, refere que do ponto de vista pedagógico, este processo “apresenta a inegável vantagem de permitir que o aluno constate por si mesmo quais são os pontos fortes e dificuldades e considere o que lhe compete fazer para melhorar, assumindo responsabilidade por seus atos.” (Haidt, 2002: 300).

Azevedo (2000), na linha de Paris et al. (1994), alarga o conceito de auto-avaliação para uma dimensão cooperativa. Para esta autora, é preciso olhar para o papel das discussões entre pares (*peer conferencing*). Quando os alunos têm que desempenhar os papéis de locutor e de alocutário, eles “constroem o seu saber acerca da avaliação. Tornam-se melhores ouvintes e melhores auto-avaliadores quando discutem o seu trabalho e o re-consideram sob novas perspectivas”, principalmente nas atividades de revisão. Aqui o ponto central reside no facto de que, embora se considere, na esteira de Cassany (1999c), que os alunos nem sempre aceitam de bom grado corrigirem-se entre si, “Através da interacção que se estabelece, (...) [eles] são forçados a explicitar e a organizar melhor as suas ideias e a tornar clara a sua expressão.” (Azevedo, 2000: 147-148).

A mesma autora conclui sintetizando da seguinte forma:

(...) no ensino e aprendizagem da escrita, a avaliação formativa situa-se em todos os momentos: aprecia produtos, meios, processos de aprendizagem, mas também é ela própria objecto de aprendizagem. Ela é concebida para se integrar no processo de trabalho e de aprendizagem (não funciona de maneira externa e independente); visa ajudar os alunos a serem bem sucedidos (e não simplesmente a classificá-los e a seleccioná-los); é concebida de tal modo que pode ser compreendida pelos alunos (e não unicamente pelos professores). Deverá permitir uma pedagogia diferenciada, um olhar cada aluno como um ser diferente de todos os outros, com as suas especificidades e ajudá-lo a encontrar as soluções adequadas para o seu próprio processo de aprendizagem da escrita. O seu objectivo último é o de levar o aluno a saber avaliar-se a si mesmo para ser capaz de melhorar o seu desempenho. (Azevedo, 2000: 149).

Assim, concordando com Haidt (2002), todo o ato de avaliação feita pelo professor, com uma importância inquestionável pelo *feedback* que disponibiliza para o trabalho do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento intelectual, deve ser acompanhado e complementado pela auto-avaliação.

A seguir apresentamos a grelha de auto-avaliação proposta no QECR (2001) que nos parece responder melhor a esta necessidade ao nível do nosso sistema de ensino. Devemos salientar que, como referem os próprios proponentes, esta e aquelas para as quais remetemos anteriormente são matrizes genéricas, devendo cada grupo e/ou instituição especificá-las cada vez mais para responderem a questões também mais específicas. Por exemplo, recorrendo à mesma grelha, poder-se-ia indicar em que nível se encontram os estudantes das diferentes classes (8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a) do ESG, mediante análise dos perfis linguísticos de cada classe.

Escrever	
Escrira	
(A1)	Sou capaz de escrever (...) [uma história] simples e curta, por exemplo, inspirando-me na leitura de um texto narrativo ou na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, (...) [na altura de inscrições e matrículas no início de ano letivo, com nome, morada, nacionalidade [e toda a informação pertinente]].
(A2)	Sou capaz de escrever textos simples com enfoque para os tópicos estudados. Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
(B1)	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples acerca de tópicos estudados e sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
(B2)	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os tópicos estudados e os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
(C1)	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
(C2)	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

Quadro 16. Grelha de descritores para auto-avaliação (Adaptado: QECR, 2001:55)

Em última análise, na sequência da discussão anterior relativa à avaliação e perante a necessidade de auto-avaliação por parte dos estudantes, para que esta funcione de facto, os professores devem assegurar que os itens apresentados no quadro acima sejam do conhecimento e

domínio daqueles. Devem assegurar, também, a clareza do conjunto das matérias a ensinar e dos critérios da avaliação por si estabelecidos.

3.4. O livro e a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem

Tudo quanto ficou exposto em 3.3. encontra a sua substância e materialização tendo como base o livro/manual. Ou seja, a operacionalização de um determinado currículo, cuja eficácia da abordagem apresentada deve ser medida através de uma avaliação criteriosa, só pode ocorrer, principalmente, mediante o recurso ao livro/manual e se aos intervenientes se assegurar a presença deste instrumento. Neste contexto, está reservado ao manual a proposta de organização do material linguístico a ser trabalhado em sala de aula, respeitando os elementos e a sequência da sua apresentação num determinado currículo. Isto significa que, para além da necessidade de estabelecer critérios, todo o processo de avaliação deverá ancorar-se quer nas propostas avançadas pelo currículo quer nas propostas de conteúdos fundamentais a ensinar numa determinada área de ensino presentes nos manuais.

Para compreendermos o conceito de manual visitámos o estudo de Grossó (1999). Corroborando a ideia desta autora, que baseia a sua análise nos trabalhos de autores como Choppin (1992) e Johnsen (1993), é preciso prestar atenção para o facto de os termos livros escolares e manuais (escolares) serem frequentemente usados como sinónimos. Para esta autora, “o conceito manual é uma noção imprecisa que pode ter várias definições e corresponder a múltiplos objectivos e funções” Deste modo, segundo a mesma autora, “A ideia que cada autor tem de manual modela toda a sua elaboração, sendo de prever que para a mesma disciplina e para o mesmo conteúdo haja grandes diferenças entre os mesmos.” (Grosso, 1999: 236) A mesma opinião é partilhada por Sousa (1997: 88) nos seguintes termos: “Textbooks authors have several options to convey (...) acquisition of some kind of attitude, behaviour or feeling towards, as the case may be, the world, knowledge or (...) reading. These options are not neutral and have to do with what is defensible as reading, text or good reader (...).” Esta é, para Grossó (1999), uma problemática que se prende com o trajeto histórico do seu aparecimento e uso. Por exemplo, na esteira de Johnsen (1993), refere que ao estabelecer a diferença entre os termos *schoolbook* e *textbook*, este autor traça o percurso do seu significado. Nos termos da mesma autora, o termo *textbook*, que se tem usado atualmente, pode ter um caráter mais lato, podendo incluir material multimédia. Esta é uma definição que se apresenta abrangente e que, tal como para o contexto da sua análise, Macau, podemos adotá-la para contextos como Moçambique. Com efeito, circula neste espaço diverso material impresso (o caso da

existência de três manuais de editoras diferentes para a mesma disciplina e mesma classe) e até policiado que medeia a interação entre os professores e alunos.

Na sequência desta discussão, Grosso (1999), na esteira de Choppin (1992), descreve o *livro escolar* como aquele instrumento que segue um determinado programa. Este instrumento é definido pelo autor ou editor, independentemente do seu uso pedagógico, como contendo, tal como o programa que lhe serviu de base, um significado amplo que se subdivide em rubricas com funções distintas. Neste contexto, se tivermos em conta a sua utilidade no contexto de sala de aula, consideraremos, de acordo com a mesma autora, ainda na linha de Choppin (1992) a sua importância quer na escola quer no meio cultural dos estudantes.

(...) os manuais são por excelência o suporte de conhecimentos escolares e valores socioculturais, os transmissores do saber de uma disciplina, com a particularidade de poderem ser usados individual ou colectivamente; previamente definido pelos autores ou pela instituição escolar, o programa é o suporte do manual que o concretiza sob a forma de lições. (Grosso, 1999: 237)

Portanto, vemos aqui a relação de complementaridade entre o manual e o currículo/programa, ambos ao serviço do processo ensino e aprendizagem.

Uma outra definição que Grosso (1999: 237) nos traz é de Ribeiro (1991). De acordo com este autor, os manuais podem ser definidos como:

Os livros ou textos concebidos com a finalidade de apresentar os princípios e conteúdos fundamentais de uma qualquer matéria a ensinar e que se utilizam como suporte do processo de ensino e como veículo de aprendizagem quer em situações de ensino presencial quer a distância.

Aqui devemos mencionar que qualquer manual de língua, respeitando, obviamente, as questões que se ligam ao nível a que se refere, deve assegurar que todas as aptidões (ouvir, falar, ler e escrever) sejam observadas; organizando-se o manual para permitir que não só a componente de receção (ouvir e ler) mas, também, a de produção (falar e escrever) seja salvaguardada, numa perspetiva ativa, interativa e mais centrada na ativação dos processos superiores de (re)análise e reflexão pelo sujeito aprendente.

Se olharmos para o manual sob o ponto de vista da sua utilidade, temos, primeiro que olhar para as suas funções comuns:

Uma das funções comuns aos manuais ou livros escolares das diversas disciplinas é a de mediatar entre um determinado programa e a sua própria recontextualização a nível da sala de aula. Para todas as disciplinas é

geralmente o suporte escrito da matéria a aprender, permite fixar o conteúdo do que é ensinado, dando continuidade ao estudo iniciado na escola; enforma os objectivos programáticos e concretiza o conhecimento dos conteúdos a ensinar, constituindo o elemento privilegiado do processo de interacção entre ensinante e aprendente. (Grosso, 1999: 238).

Ainda de acordo com Grosso (1999), na linha de Ribeiro (1992), se considerarmos que o manual didático apresenta o que deve ser aprendido ou ensinado segundo uma progressão clara, definida, organizada e perceptível, então é seguro referirmos que o mesmo incute uma maior segurança, quer a nível dos alunos quer a nível dos professores e pais.

Naturalmente, quando analisamos os manuais ou livros escolares, devemos olhar para os sistemas específicos de ensino. Normalmente, os sistemas de ensino, concebem o manual (ou solicitam a sua concepção) de acordo com a proposta avançada pelo currículo; não havendo capacidade técnica e/ou financeira para o efeito, dependendo da sua organização, podem adotar diversos manuais tendo em conta as propostas do programa. Espera-se, portanto, que para cada nível de ensino seja adotado um manual de base que orientará o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre os parceiros pedagógicos.

Na nossa perspetiva, a tomada de decisão sobre que manual adotar para o sistema de ensino cabe às autoridades de tutela, ouvidos os especialistas da área; estes que deverão ter analisado, prévia e necessariamente, quer o currículo proposto quer o manual a adotar de modo a assegurar que os objetivos fundamentais a alcançar num determinado nível estejam salvaguardados. Esta decisão é crucial, na medida em que garante que os parceiros pedagógicos, a quem se destinam os manuais, se familiarizem com os instrumentos que vão mediar a sua atuação sob o ponto de vista dos objetivos, conteúdos, estratégias e atividades, bem como os modelos e critérios de avaliação que os mesmos propuserem.

Igualmente, se considerarmos a sua importância vital, o sistema de ensino, recorrendo aos organismos de tutela, deve assegurar que o manual esteja disponível quer para os alunos quer para os professores, devendo decidir sobre os aspetos ligados à sua distribuição: se gratuita ou compensada pelos beneficiários. Aprofundaremos esta questão na parte III, destinada à apresentação e análise de dados, que se segue.

Por ora, podemos referir que este conjunto de aspetos sobre os manuais, que englobam as questões técnicas ligadas à concepção e sua ligação com os programas que “retratam” e as questões sobre a sua disponibilização e circulação para uso efetivo em situação de ensino e aprendizagem, é crucial por estar diretamente relacionado com o desempenho quer dos professores quer dos alunos. Assim, é importante que os sistemas de ensino assegurem que, primeiro, os currículos refletam as

necessidades de aprendizagem dos alunos a que se destinam e, segundo, que haja um manual de base contextualizado que reflita o preconizado no currículo que serviu de base para a sua concepção.

Salvaguardar estes aspectos, os técnicos e os ligados a disponibilização e circulação do manual, associando-os a todo o processo que deve caracterizar o ensino e aprendizagem, na sua dimensão comunicativa, significa assegurar que o trabalho de sala de aula produza os efeitos desejados quer sob o ponto de vista de receção (leitura e audição) quer sob o ponto de vista de produção (escrita e oral/participação em debates) de conhecimento pelos alunos, visando o seu auto-controlo e o enriquecimento das dimensões cognitivas e meta-cognitivas bem como discursivas e meta discursivas. Só assim é que poderemos olhar para o aluno como aquele sujeito capaz de operar devidamente no contexto da competência compositiva.

Em síntese, na Parte II - que engloba os capítulos 2 e 3 -, que acabamos de registar, apresentámos e discutimos as perspectivas teóricas subjacentes ao ensino e aprendizagem da escrita. Começámos por apresentar a perspectiva tradicional abordada em Rimes (1983), cuja discussão nos projecta para dimensões mais avançadas que combinam uma abordagem do ensino baseado nos aspectos de forma com a baseada nos aspectos de conteúdo. Esta é uma visão que procurámos ilustrar melhor na discussão avançada em Foster (1992). Igualmente, passámos em revista a abordagem processual, privilegiando a discussão avançada por Grabe e Kaplan (1996). A discussão que levantaram, avançando uma dimensão do ensino da escrita que deve abandonar a perspectiva processual, como única abordagem, para abraçar uma visão virada para a Linguística Funcional, baseada no contexto social, permitiu-nos olhar para o mesmo fenômeno sob o ponto de vista da pedagogia dos géneros textuais. É esta abordagem que avançámos como a melhor proposta de ensino para o trabalho dos intervenientes de sala de aula no contexto em estudo. Estudiosos como Kent (1999), Hyland (2003, 2007), que baseiam as suas análises no contexto da “pedagogia do visível” e das teorias sócio-construtivistas, ajudaram-nos a compreender melhor a abordagem da pedagogia dos géneros textuais bem como a vantagem que pode trazer para o ensino da escrita em contextos de L2.

Igualmente, pela sua importância no contexto em análise, discutimos os pressupostos da avaliação, no geral, e da avaliação da escrita, em particular. Tivemos em conta que nenhum processo de ensino pode sobreviver sem se ancorar a um processo de avaliação baseado em critérios comprehensíveis para os intervenientes do mesmo processo. Avançámos que tendo em conta a necessidade de garantir a autonomia do aprendente no processo de ensino e aprendizagem, adoptar

critérios claros para o estudante era, também, uma forma de abrir espaço para que o mesmo se pudesse auto-avaliar com consciência dos processos.

Para terminar, trouxemos uma discussão à volta da importância dos manuais de ensino. O pressuposto de base para a discussão foi o de que todo o processo de ensino e aprendizagem deve culminar com a avaliação. Esta, por sua vez, deve ter como pontos de referência os materiais de apoio ao ensino, que avançam a proposta de conteúdos fundamentais a ensinar numa determinada área de conhecimento, de acordo com uma sequência lógica. Na nossa discussão salientámos que a decisão sobre que manual adotar cabe às autoridades que tutelam o pelouro da educação, ouvidos os especialistas das áreas de ensino. Estes pressupostos permitem que o processo de ensino e aprendizagem decorra dentro de uma dinâmica que garanta confiança mútua entre o professor e o aluno; permite ainda que o estudante tenha pontos de referência para dar continuidade do trabalho fora da escola.

PARTE III - ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4 - Da produção textual dos estudantes à análise das propostas dos conteúdos presentes nos programas curriculares e da situação dos manuais de ensino no ESG

Neste capítulo, apresentamos os dados e os resultados da análise efetuada no contexto deste estudo. Esta apresentação abarcará três dimensões: a primeira corresponde à análise do trabalho realizado quer pelos estudantes quer pelos professores; esta análise terá como base a correção dos textos pelo professor com vista à disponibilização do *feedback*, tendo em conta que este é o principal meio de interação entre os estudantes e os professores em todo o processo de ensino da componente escrita; a segunda corresponde à análise dos dados e resultados relativos aos inquéritos aos estudantes e professores, que nos vão permitir captar os elementos que dificilmente captaríamos através da análise dos textos, uma vez sabido que os professores não dão muita importância à escrita no seu trabalho; a terceira, e última, dimensão corresponde à análise dos conteúdos presentes nos programas curriculares e a situação atual dos manuais de aprendizagem do Português no ESG enquanto instrumentos/materiais auxiliares fundamentais para o sucesso da interação entre o professor e o aluno no contexto do ensino e aprendizagem. Ao apresentarmos estes dados, julgamos que a sua análise e os resultados que nos fornecerem ajudarão a compreender que outros aspectos, não meramente linguísticos e psicológicos, poderíamos ter em conta para a análise do fenômeno escrita no contexto moçambicano, e em que medida. Na nossa opinião, para o sucesso do ensino e aprendizagem da escrita, como ficou exposto acima, concorrem vários fatores, desde os linguísticos e psicológicos, passando pelos contextuais até desembocarmos nos de dimensão política, cuja análise, num contexto como o que está em estudo, deve procurar colocá-los num mesmo vetor, para ver que peso tem cada um e qual é o tratamento a dar-lhe na cadeia.

4.1. A produção textual - base de interação professor/estudante através da escrita

O pressuposto de partida para esta análise é o de que, no geral, todo o impacto do trabalho em aula concorre para a progressão dos estudantes. No que diz respeito à língua, essa progressão é notória através das suas produções, quer enquanto textos tipificados quer enquanto reflexões que derivam de questões concretas dos testes ou outro tipo de exercícios. Com base neste pressuposto, pretendemos analisar o trabalho dos professores sobre os textos produzidos pelos estudantes, recolhidos no âmbito deste estudo, no contexto da disponibilização do *feedback*, e discutir os resultados que esta análise nos trouxer.

Contrariamente ao que prevíamos, a maioria dos textos a ser analisada não foi objeto de correção por parte dos professores; a maioria dos autores dos textos, portanto, não possui o *feedback* do professor, pois, como veremos na análise dos inquéritos, grande parte dos textos dos alunos não é corrigido devido a fatores diversos. Deste modo, onde foi possível, obtivemos exemplares de exercícios escritos com a devida correção do professor, que serão objeto de análise por nossa parte. Porque raramente o professor corrige os exercícios escritos dos estudantes de forma individual, recorrendo maioritariamente ao quadro, apenas foi possível recolher exemplares de alguns. Devemos referir ainda que não optámos por recorrer aos exercícios dos testes, porque grande parte dos professores prefere os exercícios estruturados/escolha múltipla. Igualmente, discutiremos os detalhes em volta da correção conjunta (professor/estudante) feita no quadro por ter sido aquela que mais dominou as atividades de sala de aula (e, por via disso, a mais usual) ao longo do tempo em que estivemos em contacto com o público-alvo.

Pelos motivos supracitados, como avançámos antes, abrimos espaço para a análise de textos sem o *feedback* do professor.

Importa ainda referir que, porque os professores da 9^a classe trabalham mais os aspectos gramaticais, não foi possível encontrar momentos específicos de trabalho de escrita nesta classe. No geral, os únicos momentos de escrita nesta classe decorreram no ato de resolução de exercícios gramaticais e de correção daqueles; para além disso, há debates de assuntos propostos pelas leituras de textos diversos, visando o aperfeiçoamento da componente oral. Sendo assim, nos pontos **4.1.1.1** e **4.1.1.2** a análise vai incidir apenas sobre os materiais produzidos pelos alunos da 11^a classe e, no ponto **4.1.1.3**, sobre os textos sem o *feedback* dos professores de ambas classes. Nesta sequência, devido à grande dispersão dos textos com o *feedback* dos professores (4.1.1.1) e os corrigidos no quadro em conjunto com os alunos (4.1.1.2), analisaremos estes dados sem discriminar as suas distribuições por províncias; só no ponto **4.1.1.3**, procuraremos agrupar os textos por província e nível de ensino. Em **4.1.1.4** trataremos da componente *ensino da gramática e da componente oral versus ensino da escrita* tendo em conta a sua importância neste processo e o grande destaque que se lhe atribui ao nível da 9^a classe.

Feita a apresentação da análise que vai seguir-se, talvez seja necessário referir que, no contexto em estudo, é provável que determinado nível de correção não ocorra pelo facto de os professores acharem que, na verdade, certos textos, sendo respostas a perguntas de compreensão, não são textos, de facto. Igualmente, é provável que, para certo nível de correção, a insistência na componente oral, em detrimento da escrita, tenha explicação no facto de maior parte dos professores privilegiar o trabalho com textos, cuja compreensão se busca mediante respostas a

questões específicas e um raciocínio que fundamentalmente se esgota na componente textual que lhe serviu de base.

4.1.1. As produções textuais dos estudantes da 9^a e 11^a classes

Qual é o pressuposto de partida para esta análise? No contexto de ensino e aprendizagem, para que a produção textual decorra com sucesso, julgamos que deve haver, à partida, uma enunciação clara da tarefa por parte do professor, não apenas sobre *o que os estudantes devem fazer*: *o produto*, mas também sobre *o como devem fazer*: *o processo*. Tratando-se de produção textual, o professor deve sempre referir que tipo de texto espera que os estudantes produzam num determinado exercício; incluindo o *porquê da escolha de uma determinada tipologia*. Nesta situação, partimos do pressuposto de que o professor só exigirá a produção textual depois de ensinar a respetiva tipologia bem como os processos inerentes a essa produção aos estudantes. Esta forma de proceder tem a vantagem de (i) evitar a dispersão por parte dos estudantes, uma vez que, sem referentes de aprendizagem passada, estes podem sempre perder de vista o tipo de texto que devem produzir numa dada tarefa; (ii) ajudar os estudantes a escreverem com consciência, tendo em conta o tipo de texto que se espera que produzam, o assunto a tratar, incluindo o contexto e o público-alvo; (iii) permitir prever os aspetos a avaliar pelo professor e abrir espaço para que os próprios estudantes se auto-avaliem, uma vez que poderão comparar os seus textos com a superestrutura do texto sugerido, bem como o conjunto de elementos que a tarefa exigir; (iv) permitir, ainda, a concepção de critérios de avaliação e a sua explicitação aos estudantes, o que seria muito difícil no caso de dispersão. Naturalmente, não se espera que todos os estudantes produzam um texto igual, mas, sim, que sejam acostumados a trabalhar com “balizas”, abrindo-se espaço para que a sua criatividade se destaque. Uma outra vantagem para o professor reside no facto de, à partida, (v) saber que tipo de texto vai encontrar e isso deverá ajudá-lo no ato de correção e disponibilização do *feedback*, porque já terá pensado previamente nos critérios a usar.

Julgamos que este “conjunto procedural” será benéfico para o processo por poder ser propício quer para a orientação dos estudantes quer para a disponibilização do *feedback* com qualidade, passível de “(re)utilização” por aqueles.

Antes de iniciarmos a análise, devemos salientar que para compreendermos o processo que mediou a disponibilização do *feedback* sobre os materiais dos estudantes, primeiro procurámos perceber como os professores procediam para alcançar aquele objetivo. Todos referiram que, grosso modo, o trabalho de escrita é sempre feito individualmente em casa e corrigido na aula numa

interação conjunta entre o professor e os estudantes. Relativamente ao *feedback* individual, referiram que as autoridades da educação orientam os professores no sentido de, pelo menos três vezes por ano, levarem os trabalhos/cadernos de exercícios para corrigirem em casa.

4.1.1.1. Análise do *feedback* dos professores sobre os textos/materiais produzidos pelos estudantes

Como referimos acima, os textos/materiais com o *feedback* dos professores resultam de exercícios diversos com destaque para os de análise e interpretação de textos, fichas de resumo e de síntese, entre outros exercícios variados cuja resposta foi por escrito e constituiu objeto de apreciação pelo professor. Devemos referir que o trabalho do professor incidiu sobre os materiais, disponíveis nos cadernos de exercícios dos estudantes, corrigidos semestralmente pelos professores. Com a nossa análise não pretendemos corrigir os textos dos estudantes, mas, sim, reflectir em torno do trabalho do professor sobre os textos.

Texto 1 (SAM – 11^a Classe)

*Este texto de **diderot** documenta, pois, dois Novos e importantes significados com que o termo literatura será crescentemente **utilizado** a Partir da segunda metade do seculo XIII especifica Fenomenos estético, especifica forma de Produção de expressão e de comunicação artística.*

*O termo literatura passou a significar **também** o conjunto da **Produção** literária de um determinado **País** tornando-se óbvias as implicações Filosóficas Políticas.*

Análise do trabalho do professor para o texto 1

No *texto 1*, a correção do professor incidiu apenas em *seis* aspetos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto original do estudante. Sequencialmente, a correção do professor produziu, por via de substituição no texto original, o seguinte: **Diderot; utilizado; também; produção; e país**. Todavia, considerando que o professor quis cingir-se apenas a aspetos de ortografia, olhando para o texto, vemos que há outros aspetos, também de ortografia, que deveriam ter merecido a devida análise. Para além dos aspetos de ortografia, o texto deveria ter merecido, também, um tratamento ao nível de colocação do conteúdo, de modo a que as ideias fluam melhor.

Texto 2 (BSF – 11^a Classe)

*Não incluir a crítica e a cronologia porque a (...)belle litáratura(...) APenas se degna ao conjunto da Produção literária tornando-se óbvias as implicações Filosófica e Políticas, Este É **basiado-se** em cantos poesias dramas **Historias** em **codigo Escrito etc.***

Análise do trabalho do professor para o texto 2

No que diz respeito ao *texto 2*, a correção do professor incidiu apenas em *cinco* aspectos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto original do estudante, nomeadamente “*belle litteratura*”; **apenas**; **degna** (apenas destaca o termo, sugerindo que o aluno, por si, analise e corrija o “erro”); **basiado-se** (igualmente, apenas destaca o termo, sugerindo que o estudante, por si, analise e corrija o “erro”); **Histórias** (corrige e destaca o segundo elemento); e **código**. Na mesma linha do que referimos na análise anterior, há outros aspectos de ortografia que o professor ignorou no texto 2. O mesmo se pode referir no que respeita ao tratamento a nível de colocação do conteúdo.

Texto 3 (ARM – 11ª Classe)

*O voltaire Ele Não deFende ou **seija** Não É da opinião que denominação de belle literatura implique por conseguinte a existência de valores estéticos a simples denominação da riteratura implica a relação com as letras com a arte de expressão através da linguagem verbal etc.*

Análise do trabalho do professor para o texto 3

No *texto 3*, o professor destaca apenas o termo **seija**, sugerindo-se aqui, também, que faz apelo à análise e correção do próprio estudante. Na sequência do que dissemos acima, nota-se também neste texto um défice no trabalho do professor: há outros aspectos de ortografia a que devia ter prestado atenção, para além dos de pontuação e de organização lógico-semântica das ideias. Igualmente, não faz nenhum trabalho de apreciação dos aspectos de conteúdo.

Texto 4 (ELL – 11ª classe)

*O termo « belle littérature(...) não incluía a simples **critica** e a **cronologia** (...)Porque tais actividade, bem como as Escritos dela resultantes carecem da beleza.*

Análise do trabalho do professor para o texto 4

Para o *texto 4*, a correção do professor incide sobre três aspectos que destacámos a **negrito**, nomeadamente **a colocação (fechamento) de aspas** em « *belle littérature*»; crítica; e colocação de uma **vírgula** (,) entre os termos *cronologia* e *Porque*. Nesta análise, é também visível o défice do trabalho do professor no tratamento das questões de forma e de ortografia a que se predispõe a analisar. Este tratamento defeituoso acaba afectando o conteúdo do texto, que nem sequer é tratado pelo professor.

Texto 5 (AHL – 11ª classe)

A literatura é **comsiderada** uma arte é tambèm um conjunto de **manifestacão** dessa arte, isto é (...) um conjunto de textos que se **singularizam** Pela **Presença** de determinados valores **estéticos**.

Análise do trabalho do professor para o texto 5

Neste *texto*, o professor corrige seis aspectos: cinco de ortografia e um de forma que destacámos a **negrito** nomeadamente considerada; manifestação; a **vírgula** (,) depois do termos explicativo “isto é”; singularizam; presença; e estéticos. Na mesma linha do que se disse nas análises anteriores, o professor não esgota o tratamento dos aspectos a que se predispõe analisar e nem toma em consideração a possibilidade de olhar para os de conteúdo.

Texto 6 (HLR – 11ª classe)

O texto **literatura** deriva historicamente, por via erudita, da palavra latina *literatura*. Pela Primeira vez num texto dotado do 21 de **março** de 1510.

O termo complexo significa o saber relativo a arte de Escrever e ler.
grámatica, instrução e erudição.

Análise do trabalho do professor para o texto 6

O *texto 6* apresenta-nos uma correção que incide sobre dois aspectos que destacámos a **negrito**, nomeadamente o termo **literatura** (apenas destaca sugerindo-se que o estudante por si analise e corrija); e o termo Março. Os mesmos problemas ligados ao défice no tratamentos de todos os aspectos de ortografia constantes no texto, e que são o seu foco, prevalecem. Igualmente, o professor não faz nenhuma análise aos aspectos de colocação do conteúdo.

Texto 7 (EFM - 11ª classe)

Voltaire faz esta consideração porque se a denominação de (...)belle litterature(...) implica, por conseguinte a existência de valores estéticos a simples denominação de literatura implica a relação com as letras, com a arte de expressão através da linguagem verbal.

Análise do trabalho do professor sobre o texto 7

Para o *texto 7*, o professor apenas destaca a omissão pelo aluno das aspas em “*belle litterature*”. Se neste texto, aparentemente, temos poucos aspectos de ortografia a merecerem a atenção, considerando que o termo “através” seria o outro a merecer destaque por parte do professor, notámos, igualmente, a falta de análise de aspectos de conteúdo.

Texto 8 (EFM - 11ª classe)

De acordo com Diderot literatura é considerada uma arte é **também** um conjunto de manifestações dessa arte isso é um conjunto do texto que se singularizam pela presença de determinados valores extéticos.

Análise do trabalho do professor sobre o texto 8

Neste *texto*, o trabalho do professor incidiu apenas sobre a correção do termo **também**, conforme destacado a **negrito**. Todavia, para além de outros aspectos de ortografia que o trabalho do professor não abarca, há os de conteúdo, que, como nos casos anteriores, também não mereceram a sua atenção.

Texto 9 (ATM - 11ª classe)

O esquema das ideias principais do texto. Neste texto ficamos a saber que as principais formas literárias existiam na literatura de oralidade ficamos a saber quando é que surgiu a literatura (...) E **também** que na segunda metade do séc XVII , o conceito literatura(...)

Análise do trabalho do professor sobre o texto 9

O trabalho do professor sobre o texto 8 incide sobre três aspectos: de forma e de ortografia que destacámos a **negrito**, seguintes: a colocação do ponto (.) entre os termos *literatura* e *E* na seguinte sequência: (...) ficamos a saber quando é que surgiu a literatura. *E* também que na (...); a correção do termo *também* e a colocação do ponto (.) no final do texto denotando o fecho do parágrafo. Mas os problemas de défice de tratamento quer dos aspectos de forma e de ortografia quer dos de conteúdo prevalecem sobre o trabalho do professor.

Texto 10 (GM - 11ª classe)

O texto relata a história de um “homem nu” que tinha por pagar uma prestação de televisão ,só que **ontém** ele não havia trazido dinheiro para a cidade e estava sem nenhum. E Disse a sua esposa se o homem da prestação vier a gente fica quieto a qui dentro para ele pensar que não têm ninguém, deixe-o bater até cansar - amanha eu pago.

O homem dirigiu-se ao balneario para tomar um banho enquanto esperava fazer café e abriu a porta de serviço para anhar o pão, como se estivesse completamente nu, ainda era cedo não podia aparecer ninguém mas os seus dedos não tocavam o pão a porta fechou-se coma impulsionada pelo vento.

Maria! abre a porta, sou eu enquanto ele batia mais

Análise do trabalho do professor sobre o texto 10

Para este texto, o trabalho do professor incide sobre um aspecto de ortografia que destacámos a **negrito**, seguinte: **ontém**. Nesta correção, o professor apenas destaca o termo, sugerindo-se que o estudante por si analise e corrija. Como se nota, aqui há também um défice no tratamento quer dos aspectos de ortografia que o professor parece eleger quer dos de colocação do conteúdo.

Texto 11 (MC - 11^a classe)

Até o **seculo XVIII** o termo **literatura** passou a significar o conjunto da produção literária de um determinado país, tornando **obvias** as implicações filosófico-política do conceito literatura nacional: cada paiz possuiria uma literatura com **características proprias**, uma literatura - que seria expressão do espirito nacional e que constituiria, por seguinte do factores relevantes a ter enconta para se caracterizar anatureza peculiar de cada nação.

Análise do trabalho do professor sobre o texto 11

Para o texto 11, o trabalho do professor incidiu sobre seis aspetos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto do estudante, seguintes: século; Literatura; óbvias; filosófico-políticas; características próprias. Como se pode notar, se considerarmos que o trabalho do professor incidiu apenas sobre os aspetos de ortografia, podemos aqui, também, destacar o défice na análise que o professor faz sobre os mesmos. Igualmente, a mesma preocupação prevalece no que diz respeito à falta de trabalho nos aspetos de colocação de conteúdo.

Texto 12 (FSC 11^a classe)

A designação «*Belle literatura surgiu no seculo XVIII*, quando objectos caracterizados pela beleza como a poesía, a eloquencia, tomaram essa designação, não cabendo tal como designação, porém a simples **critica** nem a cronologia, já que **taís** actividades, bem como os escritos dela resultantes carecem de beleza.

Análise do trabalho do professor sobre o texto 12

Neste último texto, o trabalho do professor incidiu sobre três aspetos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto do estudante, sequencialmente seguintes: século; crítica; e tais. Todavia, como nos outros casos analisados acima, olhando para o texto do aluno, notamos que há outros aspetos, igualmente de ortografia, que o professor não considerou na sua correcção. O mesmo se pode dizer em relação aos aspetos de colocação de conteúdo. Estes não mereceram nenhuma análise.

Numa apreciação geral da análise do trabalho dos professores, é de destacar que estes procuram disponibilizar quer o *feedback direto* - destacando e corrigindo as expressões inadequadas (método adequado para os estudantes mais jovens) quer o *indireto* - destacando, sublinhando as expressões inadequadas e deixando a análise e correcção ao critério do estudante (método adequado para os estudantes adultos) (vd. Bitchner e Knoch (2008); Ellis (1997); Ferris (2011)). O que se pode referir sobre este procedimento é que, tratando-se de estudantes jovens e com diversos problemas de língua, os professores deviam optar mais pelo *feedback directo*, o que parece ocorrer na maior parte do material analisado acima. Neste contexto, a opção pelo *feedback indirecto* devia ser nos casos em que os professores têm a certeza de que se trata de uma forma já conhecida pelo estudante e que, mesmo assim, (re)aparece com alguma inadequação; mais uma vez, aqui devemos ter em conta a questão dos critérios de avaliação.

A estratégia de disponibilização de *feedback directo* a estes estudantes, ao mesmo tempo que se opta pelo *feedback indirecto* para casos conhecidos e devidamente selecionados pelo professor, tem a vantagem de permitir que eles acedam imediatamente à forma correta, uma vez que têm um conjunto diverso de desafios de aprendizagem de língua e, como veremos adiante, na maior parte de situações falta-lhes o livro de Português para leituras de consolidação das aprendizagens.

Entretanto, olhando com profundidade para o trabalho do professor sobre os materiais escritos pelos estudantes, encontramos uma série de limitações que se ligam, primeiro, ao défice na disponibilização do *feedback* relativo aos aspetos de forma textual e de ortografia, onde, curiosamente, principalmente neste último aspetto, mais incide o seu trabalho no ato de leccionação e de correção. O que se nota é que da tentativa de fornecer este *feedback* relativo aos aspetos de forma textual e de ortografia, há um conjunto de aspetos que os professores, num mesmo texto, não incluem. Aqui levanta-se a questão da qualidade do *feedback*. Ou seja, até que ponto um *feedback* defeituoso pode proporcionar a aprendizagem significativa para aluno e ajudá-lo a reutilizar o material linguístico no futuro? A segunda limitação liga-se ao facto de o *feedback* dos professores não contemplar os aspetos de colocação de conteúdo. Tratando-se, a escrita, de uma componente diferida, cujo objetivo é comunicar com um interlocutor que na maior parte das situações não viveu os factos relatados, deve haver, da parte do professor, uma grande preocupação em treinar os estudantes para lidarem com o conteúdo dos seus textos.

4.1.1.2. Análise do *feedback* dos professores sobre os textos/materiais dos estudantes corrigidos em conjunto/no quadro

Como referimos na introdução desta análise e veremos mais adiante nos resultados dos inquéritos, grosso modo, os professores preferem trabalhar os materiais dos alunos ao nível do *feedback* no quadro. É importante reforçar ainda que estes materiais são produzidos essencialmente como “trabalho para casa”.

No que toca à análise, esta pesquisa verificou que o trabalho de disponibilização de *feedback* é feito em conjunto com os estudantes numa base de voluntariado. O que se pode referir, *a priori*, é que esta é uma base que não permite ao professor tirar ilações proveitosas, porque, quase sempre, são os mesmos alunos que se apresentam no quadro para resolverem os exercícios. Das poucas vezes que os professores indicaram alunos diferentes dos voluntários para resolverem os exercícios, vimos que estes apresentaram níveis de dificuldade acentuada. Isto sugere que as estratégias dos professores para ajudar os estudantes a superarem as suas dificuldades não são as mais adequadas.

Passamos a apresentar os dados e a sua análise. A análise compreende os passos que os intervenientes deram para alcançar a solução.

Análise dos materiais/textos escritos pelos estudantes

Como ponto de partida, devemos assinalar que, para o caso de Maputo, das duas turmas da 11^a classe a que assistimos apenas uma das professoras privilegiava o trabalho com o material escrito e a sua análise, na perspetiva que passaremos a apresentar abaixo. Nota importante a registar é o facto de esta professora ter o grau académico de Licenciatura e enquadrar-se na 4^a fase do escalonamento de Huberman (1995), o que sugere que, por experiência, tinha um nível de sensibilidade para a questão da escrita mais elevada do que a outra, que recorria a respostas orais, ainda que os estudantes tivessem material escrito nos seus cadernos; esta outra professora não tinha ainda o grau de Licenciatura e enquadrava-se na 1^a fase do mesmo escalonamento.

Passamos de seguida à análise dos materiais/textos escritos pelos estudantes em que vamos incidir sobre quatro textos. Note-se que o conjunto do material a ser analisado resulta de respostas a perguntas de compreensão de um texto.

Item	Texto
R1 (aluna 1)	<i>É que em 2007 aeronave tinha problemas voava constantemente para europa mas concreta para o pais depois disso foram-lhe detectado várias irregularidades que mais dia menos dia.</i>
R1a (aluna 1; com a ajuda do colega no quadro)	<i>É que em 2007 aeronave tinha problemas voava constantemente para europa mas concreta para Paris depois disso foram-lhe detectado várias irregularidades que mais dia menos dia iriam interditá-lo de aceder.</i>
R2 (aluna 1; com a ajuda de outro colega que dá uma resposta oral)	<i>O que motivou a crónica foi o despenhar de um avião nas ilhas Comores.</i>
R3 (aluna 1; com outros inputs orais da turma)	<i>O que motivou a crónica foi o despenhamento de um avião nas ilhas Comores.</i>
R4 (aluna 1; com mais inputs orais da turma)	<i>O que motivou a crónica foi a queda de um avião nas ilhas Comores.</i>
R5 (aluna 1; com mais inputs orais da turma)	<i>O que motivou a crónica foi a queda do/de um avião que antes operava na Europa.</i>
R6 (aluna 1; com input oral professora)	<i>O que motivou a crónica é que o avião tinha sido banido na Europa por problemas mecânicos.</i>

Quadro 17: Texto 1 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Como ilustram os dados disponíveis, que apresentámos no quadro 17, há uma resposta de base (R1) dada pela aluna 1. A partir desta resposta, há um entendimento de um colega de que a resposta apresenta inadequações. Este apresenta propostas de solução sobre a R1, seguintes: o aluno substituiu a expressão sublinhada *para o pais* por *para Paris* e acrescentou, antes do ponto final, a sequência *iriam interditá-lo de aceder*, resultando no texto em R1a. Como se nota, há uma preocupação do último estudante para aspectos ligados à ortografia (a substituição da sequência “para o país” por “para Paris”) e para aquilo que poderíamos chamar omissão de palavras (acrescenta a sequência “iriam interditá-lo de aceder” à R1). Desta resposta, decorre uma segunda, a R2, com a ajuda de outro colega que dá uma resposta oral. Nesta segunda resposta, notamos um outro tipo de preocupação por parte do estudante: a sua ajuda aponta para aspectos de conteúdo, porquanto abandona o texto de base, a R1, e apresenta uma nova proposta de redação. É sobre esta nova proposta de redação que os outros *inputs* incidem com pequenas variações: registámos a ocorrência de um GN, “o despenhar”, composto por um artigo definido “o” e um nome “despenhar”, que resulta do processo de conversão de uma palavra da categoria de verbo.

Sequencialmente, incidem sobre o mesmo GN as “correções” R3 e R4 subsequentes. Em R3 ocorre um GN composto por um artigo definido “o” e um nome “despenhamento”, em que há uma troca do nome que resulta da conversão (despenhar) para um outro que resulta de um processo de derivação por sufixação (despenhamento). O mesmo exercício repete-se na R4 com a particularidade de o nome escolhido ser um sinónimo dos anteriores: ao invés de “despenhar” e “despenhamento”, o estudante recorre ao nome “queda”.

Já na R5 registámos uma mudança no paradigma: a incidência é sobre o elemento que define o objeto que sofreu a queda, sugerindo-se uma redação alternativa: a introdução da contração da preposição “de” + o artigo definido “o” em vez da formulação preposição “de” + artigo indefinido “um”. Nota-se nesta redação alternativa que os estudantes estão em dúvidas em relação à definição do avião, se específico, “o avião”, ou indeterminado, “um avião”. Esta dúvida não parece resolver-se mesmo com a intervenção da professora, porquanto a mesma busca adequar a resposta incidindo sobre os aspectos de conteúdo sem deixar claro “que avião tinha sido banido”.

Como se vê, no conjunto das respostas que a turma produziu há um percurso conjunto que se faz usando o quadro até chegar-se à resposta que se considera definitiva. Deste procedimento nota-se uma melhoria na resposta que os estudantes vão dando nas diversas “propostas”, principalmente no que diz respeito à forma. Neste percurso, a professora deixa que os estudantes “esgotem” as possibilidades de resposta à questão. Todavia, sob o ponto de vista do conteúdo, nota-

se que a professora também não dá uma resposta cabal, na medida em que não especifica *que avião foi banido*. Alternativamente, poderia ter optado ou por um *artigo indefinido*, conforme as propostas das *R1, R2, R3, R4 e R5*, gerando a frase *O que motivou a crónica é que um avião tinha sido banido na Europa por problemas mecânicos*, ou por, querendo manter o artigo definido, especificar que avião foi banido.

A seguir apresentamos o texto 2 e a respectiva análise. Devemos referir que desta vez o trabalho desenvolvido no quadro propriamente dito envolve uma estudante que conta com *inputs* dos colegas e da professora.

Item	Texto
R1 (aluna 2)	<i>O autor <u>disque a africa</u> é onde <u>ludo tem resolução</u> onde <u>lem</u> conserto velho como não, onde <u>ludo que nos países desenvolvido acham lixo para <u>africa</u></u></i> é tudo novo.
R2 (aluna 2; com a ajuda de colega no quadro)	<i>O autor diz que <u>a África</u> é onde <u>ludo tem resolução</u> onde <u>lem</u> conserto velho como não, onde <u>ludo que nos países desenvolvido acham lixo para <u>africa</u></u></i> é tudo novo.
R3 (aluna 2; com a ajuda da turma, oralmente)	<i>O autor diz que <u>a África</u> é onde tudo tem resolução onde tem conserto velho como não, onde tudo que nos países desenvolvido acham lixo para <u>africa</u> é tudo novo.</i>
R4 (aluna 2; com ajuda da turma e do professor oralmente)	<i>Segundo o cronista, <u>a África</u> é um continente que aceita tudo, isto é, é o centro de todas as reciclagens.</i>
R5 (aluna 2; com ajuda do professor, oralmente)	<i>Segundo o cronista, <u>África</u> é um continente que aceita tudo, isto é, é o centro de todas as reciclagens.</i>

Quadro 18: Texto 2 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Olhando para os dados disponíveis, apresentados no quadro 18, vemos que a estudante tem dificuldades quer no tratamento de aspetos de forma quer de colocação de conteúdo. Com efeito, a primeira constatação é que ao nível ortográfico a estudante não separa o verbo “dizer” com o introdutor frásico “que”, não tem em consideração que “África”, sendo um nome de um continente, deve começar com maiúscula. Na mesma sequência frásica apresenta uma grafia estranha para o pronome indefinido “tudo” e outra correta. Sequencialmente, apresenta uma grafia baseada na fonética para o nome “resolução” e, também, uma grafia estranha para a forma do verbo “ter”. A primeira análise destes dados pode sugerir-nos que se trata de uma estudante que não faz a revisão do material que produz: os “t’s” podem atestar este posicionamento. Uma segunda análise sugere que a estudante não conhece a forma correta do verbo “dizer” na 3^a pessoa do singular quando este

antecede o introdutor “que” e desconhece que o nome “África” não pode ser antecedido de um determinante, pelo menos no contexto desta frase. A terceira análise sugere-nos que a estudante não é capaz de apresentar uma boa organização frásica escrita em Português: nota-se a transposição do oral para a escrita.

Na intervenção do colega para ajudar a estudante a corrigir a frase (R2), nota-se que este está preocupado com a separação do verbo “dizer” com o introdutor “que”, fazendo compreender à colega que estamos diante de duas palavras e não uma. Mas tudo o resto permanece como estava. Este “resto”, excepto a organização da frase, só é corrigido quando a turma toda decide olhar para a frase “palavra por palavra” (R3), ficando de fora o determinante “a” e o nome “África” na segunda vez que aparece na frase.

A R4, em que há uma primeira intervenção da professora, introduz inovações na frase, quando, tendo em conta o texto em análise, faz alusão ao seu autor como “o cronista”. Embora não discuta a ocorrência do determinante “a” antes do nome “África”, esta resposta preocupa-se com o conteúdo, fazendo uma busca mais adequada do vocabulário, e apresenta uma organização frásica tendo em conta a componente escrita.

A decisão sobre a retirada do determinante “a” antes do nome “África” só é tomada pela professora na R5, sem contudo explicar a razão da retirada daquele elemento.

Como se nota, há uma progressão para uma proposta mais adequada mesmo antes da intervenção da professora, como acontecera no primeiro texto que consta do quadro 17. O que se pode destacar é que a estudante que produziu o texto base 1 tem um défice enorme ao nível da competência escrita (por exemplo, não faz a revisão do material que escreve); basta olharmos para as questões de forma ortográfica, com destaque para os t's nas R1 e R2. O outro dado importante é que, no conjunto, a turma demonstra níveis de competência reduzida no que respeita a interpretação dos aspetos de conteúdo. Isso nota-se porque as R1, R2 e R3, em que só a turma teve intervenção direta, carecem de uma revisão profunda para se aproximarem da resposta mais adequada. Esta resposta só se torna mais adequada quando a professora dá a sua contribuição, sem, contudo, explicitar o que levou à escolha de outro vocabulário e de outra organização da frase.

A seguir apresentamos o texto 3 e a respectiva análise. Como nos outros casos, o trabalho é apresentado no quadro por um estudante que conta com a ajuda dos demais e da professora para a melhoria do texto.

Item	Texto
R1 (aluno 3)	<i>Porque a cautela o companhia achou por bem poro os Paises da zona Para Africa a quele continente que tudo aceita.</i>
R2 (aluno 3; com a ajuda da turma, oralmente)	<i>De acordo com o cronista, tudo o que chega a África é proscrito porque os remédios chegam fora do prazo; Brinquedos sem célo de segurança; Roupas esforropadas; carro sem as mínimas condições Para circular, chegaram Moquinas para o construção civil entol estado de degradação.</i>
R3 (aluno 3; com a ajuda da turma e do professor, oralmente)	<i>De acordo com o cronista, tudo o que chega a África é proscrito, conforme mostram os seguintes exemplos: remédios fora de prazo, brinquedos sem selo de segurança, roupas esfarrapadas, carros sem as mínimas condições para circular, chegam máquinas a construção civil em tal estado de degradação...</i>

Quadro 19: Texto 3 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Olhando para os dados que apresentamos no quadro 19, concretamente na resposta de base (R1), verificamos que o texto levanta grandes dificuldades à sua interpretação dados os problemas de escrita que apresenta. Sendo assim, o estudante foi solicitado a reformulá-lo tendo em conta a necessidade de avançar um conteúdo comunicativo consentâneo com a questão colocada. Porque se tratava de um estudante com muitas dificuldades de língua (saliente-se que se trata de um estudante indicado pela professora e não um voluntário propriamente dito), socorreu-se da ajuda da turma e produziu o texto em R2, que apresenta um conteúdo mais próximo daquele que a questão solicita. Todavia, há que ter em conta que o estudante ainda evidencia problemas que dificilmente se resolveriam numa intervenção “pouco criteriosa” da turma onde cada um ia avançando as ideias à medida que o estudante escrevia. Com efeito, persistem problemas de pontuação, por exemplo, em que o estudante não consegue indicar o elemento que anuncia uma enumeração explicativa (Cunha e Cintra, 2002); ao invés, o estudante emprega um ponto e vírgula (;), conforme ilustra a R2. Para além deste aspeto, notam-se as dificuldades que o aluno tem em relação à ortografia: não consegue grafar corretamente as palavras “selo”, “esfarrapadas”, “máquinas”, e a sequência “em tal”, esta última decorrendo, provavelmente, da interpretação fonética que faz do que ouve. Ocorrem ainda outros casos, como a colocação de maiúscula inicial nos nomes comuns “brinquedos”, “roupas” e “máquinas”.

Os problemas que se levantaram na R2 tiveram uma solução possível em R3, com a intervenção da professora. Contudo, é preciso destacar que a R3 merecia ainda um reparo estrutural para se adequar a um discurso escrito conforme procuramos ilustrar abaixo com uma possível R4: *De acordo com o cronista, tudo o que chega a África é proscrito, conforme mostram os seguintes exemplos: remédios fora de prazo, brinquedos sem selo de segurança, roupas esfarrapadas, carros*

sem as mínimas condições para circular. Para além disso, chegam ainda máquinas para a construção civil num estado de degradação acentuado.

Numa análise global, podemos referir que há uma distância enorme entre a R1 e as R2 e R3. A R1 deixa transparecer que o aluno não compreendeu o que a questão exigia e que não é, individualmente, capaz de produzir um conteúdo comunicativo. Isto sugere que o mesmo tem um défice de leitura e interpretação do texto acentuado. Já as R2 e R3 procuram aproximar o conteúdo do material da resposta ao que a questão solicita. Todavia, deve-se assinalar que a R2 ainda carece de uma revisão mais profunda quer ao nível da forma quer ao nível do conteúdo. Por seu turno, a R3, embora com menos problemas a nível dos aspectos de forma, evidencia lacunas a nível de aspectos de conteúdo, principalmente no último trecho: *chegam máquinas a construção civil em tal estado de degradação....* Diríamos que a professora perde de vista o tratamento destes aspectos importantes para a compreensão do texto, o que não ajuda o aluno a progredir.

Para finalizar esta sequência, apresentamos o texto 4 e a sua respectiva análise. Na perspectiva anterior, o trabalho é desenvolvido no quadro por um estudante, com a diferença de que neste caso o mesmo não conta com a ajuda da turma. Apenas a professora dá a sua ajuda depois de perceber que não havia capacidade para a turma intervir.

Item	Texto
R1 (aluno 4)	<i>O motivo que alude a cronista ao provérbio «a cavalo dado não se olha o dente» é diz que África vive a base, de ofertas e não pode negar porque é oferecido.</i>
R2 (aluno 4; com a ajuda da professora)	<i>Segundo o cronista «a cavalo dado não se olha o dente» porque é feio reclamar ofertas.</i>

Quadro 20: Texto 4 - materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Como se pode notar na R1, ainda que os aspectos de forma não sobressaiam, o aluno não consegue apresentar uma organização de frase adequada; nota-se um discurso fundamentalmente oral. Sequencialmente, sendo um exercício de interpretação de um provérbio, este não consegue abstrair-se e trabalhar o material sob o ponto de vista de conteúdo. Nota-se ainda que a turma não dá nenhuma contribuição, o que reforça a ideia de que os aspectos de conteúdo não têm muito espaço na sala de aulas, ou seja, os alunos não têm capacidade de abstracção. A R2, com a ajuda da professora, avança uma interpretação possível ao provérbio. Importa ressaltar que se trata de uma interpretação para a qual os estudantes não tiveram qualquer espaço para negociar o sentido por causa das dificuldades evidenciadas.

Para os casos de Sofala e Nampula, foi possível notar que, para a disponibilização do *feedback*, os professores⁴⁵ com que trabalhámos, à semelhança da segunda professora de Maputo, recorrem a respostas orais. Como estratégia, os professores disponibilizam os textos aos estudantes para os trabalharem, ou individualmente ou em grupo, fora da aula. O objetivo é tornar as aulas um espaço para a discussão dos textos e não para a leitura. A única leitura que decorre no espaço de aula serve para re-contextualizar os intervenientes em relação à tarefa dada. Após a leitura, os professores solicitam a interpretação do texto numa perspectiva mais abstrata em que os estudantes expõem as ideias principais. O que se constatou em relação à reacção das turmas, é que quando se trata de um tema da actualidade, o caso do HIV/SIDA, os estudantes querem intervir e expor as suas ideias sobre o assunto, como foi o caso de Maputo e Nampula; o mesmo não se verifica sobre temas mais técnicos e exigentes como “Ciclones”, o caso da Beira.

Da discussão que fizemos com os professores e os estudantes para encontrarmos as razões desta diferença na “performance” dos estudantes no que toca à discussão dos temas propostos, constatámos que, grosso modo, quando se trata de temas sobre assuntos muito discutidos na sociedade, os alunos tendem a ter mais ideias e a estarem mais predispostos a “entrarem” para a discussão. O mesmo não acontece com temas menos discutidos e que exigem uma leitura mais cuidadosa para a sua compreensão.

A desvantagem do procedimento dos três professores resulta do facto de no espaço de sala de aula não haver escrita, como atividade sistemática, programada e controlada pelo professor. Com tal procedimento, os estudantes só poderão captar os aspetos formais, que são os mais trabalhados no contexto em estudo, que oralmente se salientarem como “erro”. Por exemplo, um estudante foi interrompido pelos colegas, porque disse “As aspetos...”. Mas poderia haver vários outros aspetos passíveis de serem captados se se recorresse às respostas escritas; prova disso é que as dificuldades na pronúncia e soletração, com mais evidência entre os estudantes de Centro e Norte de Moçambique, podem não ter correspondência com as dificuldades ortográficas; aqui o contrário também se aplica. Por exemplo, os falantes do Português da região Norte do país, geralmente, substituem os “sons sonoros” pelos “surdos” (*d* por *t* e *b* por *p*) por causa do treino articulatório influenciado pelas suas línguas maternas autóctones, o que não significa que escrevam todos como falam.

Em última análise, estes dados podem indicar que os professores preferem dar maior atenção a aspetos que menos trabalho exigem. Como se sabe, a disponibilização do *feedback* sobre o

⁴⁵ Estes professores se enquadram na 1ª fase do escalonamento de Huberman (1995).

material escrito só pode ser bem sucedida se os professores tiverem feito um trabalho prévio que passa pelo ensino da escrita seguindo um determinado modelo, pelo estabelecimento de critérios para avaliar a escrita e que possam ajudar os estudantes a auto-avaliarem-se.

Ligado a isto, como veremos quando tratarmos dos inquéritos, está o défice de leitura que decorre quer da falta de manuais de ensino que caracteriza o sistema quer da falta de hábitos de leitura que caracteriza a sociedade. Como vimos, para colmatar este défice, os professores recorrem a photocópias que disponibilizam na aula anterior para a leitura pelos estudantes, como forma de prepararem a aula seguinte. Acontece que nem todos conseguem aceder aos materiais/textos por essa via, quer porque nem sempre têm acesso aos mesmos para os fotocopiar quer porque muitas vezes faltam meios financeiros para o efeito. Como consequência, as dificuldades em termos de qualidade do debate são mais notórias no contexto Centro e Norte, porque, à falta de material, se junta o fenómeno de “distância em relação à capital” onde se fala, teórica e praticamente, um modelo de língua mais aproximado ao que deveria ser ensinado na escola: o Português europeu.

A conclusão a que chegámos relativamente a este procedimento seguido pelos quatro professores é que eles enveredam por este caminho devido a inúmeros fatores, como sejam: o número elevado de alunos por turma, a carga horária excessiva do docente, a falta de manual para as aulas, o pouco domínio das metodologias para o ensino da escrita. Num cenário destes, o mais fácil para o professor é deixar que os alunos apresentem os resultados voluntariamente; exigindo que os outros acompanhem o processo e copiem ou escrevam a resposta “correta” nos seus cadernos. Todavia, pelas observações que fizemos, constatámos que nem sempre os alunos copiam/passam esta resposta “correta” para o caderno; prova disso é a chamada de atenção que encontrámos em cadernos que passaram pela “observação” do professor, como a seguinte: *G! Andas muito distraído! Muitas frases não possuem pontuação. Muitos exercícios corrigidos no quadro não os tens corrigidos.* Assim, se se pode dizer isto em relação às respostas passadas no quadro, pior se pode esperar em relação às respostas dadas oralmente.

O outro aspeto que se deve discutir, à luz dos materiais analisados, é que o trabalho desenvolvido em conjunto no quadro tem como base a frase, quer no que diz respeito ao material escrito, como vimos, quer ao material disponibilizado oralmente. Sobre este aspeto devemos concordar com Fonseca (1994) no seguinte:

Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível da frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do *texto* inerente a uma pedagogia da escrita. É que um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases;*

ou, por outras palavras, a *competência textual* é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica, uma vez que, (...) realizando-se embora numa sequência de frases, o *texto* surge como *uma unidade global*, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária. A representação desta totalidade (...) [muitas vezes] não coincide com a representação da soma das suas partes, dos seus elementos constitutivos.» (Fonseca, 1994: 157).

No contexto desta discussão, somos levados a concordar ainda com Fonseca (1994: 150-1) quando, questionando “Por que é que os alunos não aprendem a escrever?”, refere que “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.” Ou seja, ainda que a escrita esteja presente, está ausente uma pedagogia da escrita projetada para “práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua.”

Grosso modo, assiste-se a uma ausência de intencionalidade que possa projetar a sala de aula como espaço capaz de destacar a forma como as várias competências inerentes à prática de língua, com vista à sua aquisição e aperfeiçoamento, se processam, com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua (Fonseca, 1994: 150-151).

Corroborando ainda as ideias de Fonseca (1994: 151), “[n]a ausência desta intencionalidade, a aula (...) [acaba] por transformar-se num mero prolongamento da prática oral quotidiana, o que tem maus resultados em relação à aquisição de todos os tipos de competências requeridas pela capacidade de usar a língua”.

Como se nota, os procedimentos dos professores estudados têm implicações negativas em toda a “cadeia”/processo de ensino da língua. Mas o que faz com que os maus resultados sejam mais notórios no que diz respeito ao uso escrito da língua é que (i) “a competência escrita começa a adquirir-se mais tarde que a oral e só na escola”; e (ii) “as deficiências do treino escrito não podem ser compensadas por uma prática extra-escolar, dado que cada vez menos se usa a escrita nas circunstâncias habituais do uso social da língua.” (Fonseca, 1994: 151).

Para finalizar, na esteira da mesma autora, devemos referir que, na verdade, “a ineficácia da escola institucional, no caso da pedagogia da escrita, não pode ser contrabalançada, ou pelo menos ‘disfarçada’, pela acção da escola paralela”. (idem).

Em última análise, cientes das dificuldades metodológicas que caracterizam o contexto de ensino da escrita em Moçambique, se tivermos em consideração o conjunto dos catorze critérios, subdivididos em quatro categorias, avançados no contexto da avaliação proposta no âmbito da pedagogia dos géneros textuais (Christie, 2014; Hyland, 2007, 2003), vemos que há um défice

enorme ao nível dos critérios usados pelos professores para avaliarem os escritos dos estudantes. Mesmo nos casos em que procuram avaliar alguns dos critérios propostos, como são, fundamentalmente, os de ortografia, pontuação e gramática, vemos que, num mesmo texto, não os esgotam. Como consequência, isto deixa espaço para que tanto o seu trabalho como o dos estudantes nunca alcance os objetivos de aprendizagem da escrita.

Em síntese, neste ponto abordámos a questão do *feedback* dos professores sobre o material produzido pelos estudantes. Notámos, na sequência da análise, que havia diversos problemas no que se refere à disponibilização do *feedback* tanto sobre o material linguístico escrito como sobre o oral. O trabalho do professor sobre os materiais dos estudantes nunca alcança os objetivos, no sentido de proporcionar àqueles a possibilidade de reutilizar o *feedback* para melhorarem a sua capacidade de uso da língua escrita.

4.1.1.3. Análise dos textos sem o *feedback* dos professores: a construção textual dos estudantes da 9^a e 11^a classes

Dado o facto de o material analisado acima ter revelado que havia pouco trabalho sobre a escrita, decidimos analisar os textos produzidos pelos estudantes que, por motivos já mencionados, não tinham passado pela análise e correção dos professores com vista à disponibilização do *feedback*. Procedemos desta maneira na tentativa de captar mais elementos que o material analisado acima não forneceu.

Para a selecção dos materiais a analisar neste ponto, tivemos que adoptar um critério que pudesse garantir o equilíbrio numérico de todos os textos recolhidos em cada classe e província. Isto deveu-se ao facto de termos percebido que o número de textos recolhidos por turma variava significativamente de turma para turma. Umas vezes esta variação tinha a ver com o número de estudantes por turma, outras com o facto de nem sempre o número de textos recolhidos corresponder exatamente ao número real de estudantes por turma, porquanto, nalgumas situações, tivemos casos de alunos que não tinham escrito os textos por diversas razões: ou porque habitualmente não fazem o TPC ou porque tinham tido dificuldades para desenvolver o texto por incompREENSÃO do que se pretendia com a tarefa. Houve ainda casos de “escritos” que tivemos dificuldades em classificar como textos. Veja-se o exemplo recolhido de uma turma da 9^a classe, a seguir:

malaria - a malaria é uma doença muito perigosa.
causas - é causada Pelo mosquito e Pelas água sujo.
Sintoma - vomito, diareias, Febres, dor de bariga e.t.c
Coseqncias - risco de morte
tratamento - guartele
Preveção - dormir na rede mosquiteira e beber água com serteza⁴⁶.

A rigor, poderíamos pensar neste exemplo como um bom plano para o texto que ficou por ser escrito. Se quiséssemos discutir por que é que o estudante não alcançou o objetivo, tendo em conta o contexto em análise, poderíamos aventar como hipóteses (i) que, seguramente, faltou da parte deste o entendimento da diferença entre plano e texto, (ii) que o professor não terá explicitado devidamente a diferença entre estes dois elementos ou (iii) que o aluno fez o que efectivamente lhe foi pedido como tarefa. Assim, no caso desta última hipótese, diríamos que, decorrente das dificuldades que os próprios professores possam ter sobre a abordagem da escrita, o resultado do trabalho do aluno foi o que se nos apresenta no texto. Mas então poderia surgir outra questão: *e os outros que conseguiram desenvolver os textos na linha correta?* Provavelmente, esta questão encontraria resposta na discussão que Bereiter e Scardamelia (1983, 1985) e Scardamalia e Bereiter (1987) levantam sobre a forma como os menos experientes abordam a tarefa de escrever um texto quando se lhes apresenta um tema.

Pelos motivos acima descritos, estabelecemos como número padrão, que pudesse nivelar as recolhas, os vinte textos para cada classe em cada cidade. Posteriormente, procedemos a uma leitura de todos os conjuntos de onde procurámos reter as características comuns em cada grupo⁴⁷. Por exemplo, da análise feita percebemos que, fundamentalmente, os textos foram produzidos obedecendo a uma determinada superestrutura tipológica; por isso, seleccionámo-los em função da sua aproximação a essa superestrutura, procurando enquadrar outros do mesmo grupo, que parecem “fugir” a essa classificação, para determinar níveis de desvio em relação à tipologia alvo. Este procedimento permitiu determinar pontos de referência para a análise posterior.

Tendo em conta que seria difícil trabalhar com os cento e vinte textos representativos das três regiões, “afunilámos” mais os critérios de seleção e decidimos formar novos conjuntos de dois textos para cada classe em cada cidade. Esta decisão permitiu tornar a nossa análise mais equilibrada e relativamente fácil de seguir. Sugere-se, portanto, que esta análise seja vista como

⁴⁶ Certeza é um nome de purificador de água comercializado em Moçambique.

⁴⁷ Devemos lembrar que para este estudo trabalhámos com três grupos/turmas da 9^a classe e outros da 11^a classe, representando cada um uma província.

potencialmente aplicável, com as devidas variações, aos restantes textos não analisados aqui de forma individual. Reconhecemos, todavia, que melhor critério poderia ter sido utilizado para a mesma análise. O quadro 21 abaixo apresenta os números globais da distribuição dos textos por classe e província.

Item	Maputo		Beira	Nampula
	ESL	ESJM	ESMSM	ESN
9 ^a classe	—	20	20	20
11 ^a classe	20	—	20	20

Quadro 21: *Distribuição numérica dos textos por classe e cidade*⁴⁸

Antes de entrarmos na análise, devemos salientar que, embora no princípio quiséssemos deixar que os professores orientassem o processo de elaboração dos textos no que diz respeito nomeadamente a propostas de temas e ao formato textual, nalguns casos tivemos que intervir para o “sucesso” da tarefa, exceto nos casos de Maputo.⁴⁹ A nossa maior expectativa neste exercício era de recolher materiais produzidos sem a nossa intervenção, o que permitiria captar não só o resultado final, **o produto**, como, também, o conjunto de orientações dadas e procedimentos que os professores seguem para o sucesso da tarefa: **o processo**. Mas, como que consubstanciando os resultados da análise do material trabalhado atrás, notámos que a “orientação” dada aos estudantes se restringiu à proposta de um tema sobre o qual os estudantes deviam escrever um texto, tendo em conta os pressupostos teóricos já estudados. Portanto, baseados em pressupostos teóricos sobre a tipologia textual discutida em aulas anteriores, todos os estudantes foram colocados diante da tarefa sem lugar a acompanhamento no ato da redação⁵⁰. Este aspeto reforça a ideia de que a escola e os professores não olham para a componente escrita como uma competência a “cultivar” nos seus estudantes, pois não explicitam devidamente o processo a ser seguido na realização da tarefa - o “como” -, nem acompanham o processo desencadeado pelo estudante para o efeito; assumem que o

⁴⁸ Em Maputo, onde trabalhámos com duas escolas, a ESL leciona apenas o nível médio, daí termos o registo da ESJM para a 9^a classe. Relativamente à 11^a classe, trabalhámos apenas com os textos da ESL devido a vários constrangimentos para aceder aos escritos dos alunos da ESJM na turma que acompanhámos. Devemos referir que a ESL é onde, aliás, leciona a professora mais experiente com quem trabalhámos ao longo da nossa pesquisa: enquadra-se na 4^a fase do escalonamento de Huberman (1995).

⁴⁹ Para não interferir demasiado no processo, limitámo-nos a propor o tema de base para a tarefa de escrita. Para o caso de Maputo, foram os próprios professores a proporem as tarefas de escrita.

⁵⁰ Devido ao facto de o sistema e os professores não valorizarem a componente escrita como elemento escolarizáveis, todos os textos foram produzidos fora do espaço de sala de aula.

estudante, diante da tarefa, sabe o que tem de fazer e como fazer, deixando-o sem qualquer coordenada para a textualização.

A seguir apresentamos os conjuntos textuais e a respetiva análise.

a) Análise dos textos produzidos em Maputo

Análise dos textos da 9ª classe

A elaboração destes textos foi precedida pelo estudo de um texto normativo tipo. Para aprofundar a reflexão em torno do estudo, remeteu-se os estudantes à seguinte questão:

“1. Agora, lê o artigo 26⁵¹, que diz respeito aos direitos civis relativos à educação formal, e observa as figuras das três salas de aulas de escolas públicas da cidade de Maputo.”⁵² (Maciel e Comé, 2013:67)

“1.1. Escreve um texto de 10 a 15 linhas, comparando a situação das crianças das três salas de aulas no que respeita aos direitos e oportunidades que eles têm de educação formal. Podes usar o conhecimento que tens da realidade da tua escola e/ou outras escolas. Para fundamentares as tuas afirmações, não te esqueças de citar partes do artigo 26.” (Maciel e Comé, 2013:68)

Texto 1 (RPX - 9ª classe)

Para ter melhores condições na escola em geral deve-se seguir o seguinte.

As escolas tem direito ao aumento das carteiras com podemos ver na figura 2 a aluno sentado no chão, todos pessoas tem direito ao ensino independentemente da raça, core, cultura, religião ou outros.

Ao regulamento interno muitas vezes na escola onde estudo noto que muitos dos meus colegas não seguem as normas da escola, quanto a higiene é outro factores que tambem preocupanos.

A falta de professor tambem contribui para o ensino baixo a falta de condições materiais para o ensino. tambem podemos ver muitas faltas de janelas.

No texto 1, verifica-se que o estudante inicia com uma oração que requer que se indique um elemento que anuncia uma enumeração explicativa (Cunha e Cintra, 2002), os dois pontos (:). Todavia, há uma pausa, recorrendo ao ponto (.), que não permite visualizar os elementos a serem

⁵¹ Artigo 26.^º

1. Toda a pessoa tem o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico-profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A escola deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos, bem como desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (Maciel e Comé, 2013: 67-8).

⁵² Vide anexo 4.

enumerados. Estes aparecem no segundo parágrafo de forma independente. Provavelmente, o verbo da oração principal “seguir” devia ser substituído por “garantir”, porque a seguir o estudante anuncia um direito fundamental, a existência de carteiras em número suficiente para responder às necessidades ilustradas pelas imagens em análise. O que se segue é um exemplo que o estudante busca na figura em “como podemos ver, na figura 2 há alunos sentados no chão”. Posteriormente, o estudante anuncia outro direito: “o direito ao ensino, independentemente da raça, cor da pele, cultura, religião, etc.” Ademais, contrariamente ao que solicita a questão, o estudante não procura estabelecer uma comparação entre as três situações. Olhando para o exercício, o estudante poderia tê-lo feito recorrendo a estruturas de parágrafos que se desenvolvem nomeadamente “por exemplo”, “por confronto e contraste” ou “por quadros” (Serafini, 1996). Por exemplo, na esteira do que refere esta autora, o estudante poderia ter recorrido ao desenvolvimento por confronto, escolhendo a estruturação dos parágrafos por frases separadas ou por duplas. Veja-se a seguir o que o estudante poderia ter feito recorrendo a frases duplas: “Enquanto na primeira sala há condições mínimas/poucos casos de alunos sentados no chão, na segunda as condições são péssimas ...”. Depois poderia anunciar as medidas a serem tomadas para minimizar a escassez na primeira situação e mitigar o fenômeno que as péssimas condições provocam na segunda. Mas, como se pode imaginar, isto não está ao alcance do estudante de forma automática; ele precisa do professor para o conseguir.

Uma vez que a questão coloca a possibilidade de refletir em torno da mesma tendo em conta a experiência pessoal, nos dois últimos parágrafos o estudante procura trazer a sua realidade para a reflexão. O que se nota é que o estudante não é capaz de recorrer ao material lexical adequado para introduzir os parágrafos que estabelecem o paralelismo entre a realidade trazida pelas imagens e a sua própria. Faltou, por isso, referir qual é a sua realidade relativamente aos dois direitos que anunciou. Refere-se a casos de “violação do regulamento escolar pelos colegas”, “higiene deficiente”, “baixa assiduidade dos professores e a sua consequência para a aprendizagem” e “falta de materiais de ensino”. Todavia, volta a centrar-se na imagem quando refere que “também podemos verificar a falta de janelas”.

Para além dos aspectos supracitados, registam-se casos gramaticais que devem merecer a atenção especial do professor por, igualmente, interferirem na transmissão do conteúdo e na componente composicional. Por exemplo, há desvios ligados a:

- (i) **selecção semântica:** “Para ter melhores condições na escola...” (= para que haja); “As escolas tem direito ao aumento das carteiras” (= devem ser apetrechadas com); “A falta de professor” (= assiduidade do);
- (ii) **colocação correta de formas verbais:** “a aluno sentado no chão” (= há); “... a falta de condições materiais” (= há);
- (iii) **concordância nominal em género e em número:** “aluno sentado no chão” (alunos sentados); “todos pessoas” (= todas as); “outro factores” (= outros);
- (iv) **concordância verbal:** “todos pessoas tem direito” (= têm);
- (v) **omissão de artigo:** “todos pessoas” (= todas as); “A falta de professor” (= A assiduidade do);
- (vi) **Colocação do pronome pessoal:** “também preocupanos” (= também nos preocupa)

A estes aspetos deve-se associar a necessidade de discutir com os estudantes o uso da acentuação e da pontuação.

Em última análise, este texto, apesar de ter problemas de redação, no que diz respeito à incapacidade de sair do discurso oral para o escrito, que se caracteriza pela fraca organização das frases, alinhamento deficiente das partes fundamentais do texto bem como pelo tratamento pouco criterioso da ortografia e dos aspetos gramaticais apresentados nas alíneas acima, projeta a reflexão para o que a questão solicita com uma abstração considerável.

Segue-se a apresentação e análise do texto 2:

Texto 2 (TKRC - 9^a classe)

Na imagem 1^a podemos ser que as criança não têm carteiras alguns estão sentados alguns estão parados elas tem o direito a sentar a estudar e de brincar com alegria.

Na imagem 2^a podemos que ascrianças estão sentadas no chão não tem carteiras elas tem nas aulas não tem oportunidade de ter uma boa educação formal

Na figura 3 todas as criança estão sentados nas carteiras elas tem a oportunidade de terem uma boa educação formal e a educação deve se gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar e obrigatório

Em caso algum estes direitos e liberdades poderão.

Neste texto, a primeira análise que se pode fazer é que o estudante procura analisar as figuras de forma individual e, contrariamente ao texto anterior, não explora a possibilidade de estabelecer alguma relação com a sua realidade, como sugere a tarefa. Mesmo a alusão a partes do artigo 26 é feita sem escolhas lexicais que estabeleçam claramente a relação de causa-efeito. Por exemplo, considere-se o segundo parágrafo: “Na imagem 2 podemos ver que as crianças estão sentadas no chão ... não têm oportunidade de ter uma boa educação formal.”; ainda que se aceite,

no cômputo geral, que a falta de carteiras pode ter efeito direto no rendimento do estudante, é preciso mostrar lexicalmente, no texto, a relação que um elemento tem com o outro. Ou seja, sob o ponto de vista do discurso oral, há (omissões de) recursos que é preciso alterar ou compensar no discurso escrito, para que o leitor “visualize” sem dificuldades a relação entre os objetos e/ou situações em análise e comparação.

No terceiro parágrafo deste texto procura-se mostrar a ligação que a presença de carteiras tem com a “boa educação formal”, e não a contribuição que isso poderia trazer ao setor. Na mesma sequência, o estudante integra, através de uma conjunção copulativa, na mesma relação entre “a presença de carteiras” e “a boa educação formal”, a necessidade de “a educação ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar e obrigatório”. Trata-se de uma relação inconsistente, que aparece apenas pela necessidade de o estudante referir algo sobre este elemento conforme a solicitação/sugestão da questão colocada. Como corolário desta fraca capacidade de redação, o texto termina com uma “não frase”, correspondente ao último parágrafo: “Em caso algum estes direitos e liberdades poderão...”.

Para além destes aspectos “composicionais”, a que se junta a pontuação deficiente, outros destacam-se, como sejam:

- (i) **alteração da posição dos constituintes da frase** na introdução do primeiro e segundo parágrafos: “Na imagem 1^a (= 1^a imagem); e “Na imagem 2^a (= 2^a imagem), provavelmente devido à falta de distinção entre as propriedades dos numerais cardinais e ordinais e o recurso inadequado a sinônimos. Por exemplo, na introdução do terceiro parágrafo o estudante recorre a um sinônimo de imagem e a um numeral cardinal, mantendo as mesmas posições dos constituintes tal como nos parágrafos anteriores.
- (ii) **omissão de constituintes da frase**: “Na imagem 2^a podemos que as crianças” (= podemos ver que); “elas tem nas aulas” (= têm ... nas); “Em caso algum estes direitos e liberdades poderão” (= poderão ...);
- (iii) **concordância verbal**: (a) em casos de recurso ao pronome pessoal “elas tem” (= têm) ou (b) de afastamento do verbo em relação ao substantivo “as crianças estão sentadas no chão não tem carteiras elas tem nas aulas não tem oportunidade” (= têm ... têm);
- (iv) **concordância nominal**: “as crianças estão sentados” (= sentadas);
- (v) **conjugação verbal**: “deve se gratuita” (= ser);

Como vemos, nestes dois primeiros textos foi solicitado aos estudantes a caracterização/descrição de três imagens, que ilustram o ambiente de sala de aula, cujo foco era a comparação e

relação com a realidade imediata do estudante. Trata-se de um exercício que faz apelo, fundamentalmente, à competência descritiva (Dias, 2006), o que engloba a capacidade de abstracção e análise por parte do estudante.

Olhando para os dois textos, o primeiro aspeto que se nota é que os alunos não procederam à revisão nem da forma nem do conteúdo do que escreveram. Fica evidente, ainda, que, à medida que iam olhando para um aspeto específico das figuras em análise e se recordando de outro, os estudantes tratavam de passar o percepcionado para a folha em palavras, numa perspectiva de “first come first served” (Perfetti e McCutchen, 1987); daí a pouca organização do conteúdo que apresentam. Os textos ilustram ainda que, para além da presença muito forte de um discurso oral, os aspectos percepcionados são extremamente reduzidos.

A questão que se pode levantar a seguir é: *A que se deve este alinhamento deficiente do conteúdo e esta falta de proporcionalidade, estando os estudantes num ato de aprendizagem?* Poderíamos aventar várias hipóteses de resposta. Mas a verdade é que estes estudantes foram colocados diante de uma tarefa de escrita baseada apenas na instrução que o exercício sugere. Por exemplo, o exercício não deixa claro que tipo de texto os estudantes deveriam escrever, e nem o professor conseguiu compensar essa falta de clareza do propósito do texto a escrever com outro tipo de informação. Prova disso é que há uma “dispersão” no tipo de descrição que cada um faz; ou seja, não se encontra um padrão que indique que houve por trás um trabalho de orientação por parte do professor sobre como realizar a tarefa, isto é, sobre como escrever o texto.

A consequência imediata deste procedimento é que o professor dificilmente corrige os textos com um padrão tão disperso quanto este. Como sugerimos anteriormente, estando em presença de um processo de ensino e aprendizagem, exigindo-se, por isso, *intencionalidade*, era esperável que, diante da omissão que a questão apresenta, o professor tivesse dado uma instrução mais detalhada que servisse de caminho orientador para a execução da tarefa. Naturalmente, isto passa não só por o professor conhecer e ser capaz de escrever um texto descritivo, mas, também, por ser capaz de, a partir da teoria inerente ao texto descritivo, proporcionar etapas práticas que levem o aluno a agir textualmente. Por exemplo, olhando para os fatores de que depende a competência descritiva, na esteira de Dias (2006: 34-35), encontramos os seguintes pressupostos: (i) atribuição de qualidades (...) aos seres, elementos, objectos, espaços que são descritos; (ii) prestação de informação sobre a totalidade do objecto que se descreve (...); (iii) adopção de um ponto de vista para descrever o objecto - subjectivo/objectivo, realista, lírico, etc.; (iv) selecção de elementos a descrever, em função da sua importância no todo descrito; (v) apresentação faseada das diversas partes que

constituem o objecto descrito; (vi) organização da realidade a partir do ponto em que se situa quem descreve e que se torna perceptível nos diferentes planos descritivos:

- o primeiro plano (mais próximo) permite uma percepção mais pormenorizada de todos os elementos a descrever;
- o segundo plano (intermédio) privilegia a percepção dos elementos mais importantes;
- o plano afastado (mais longínquo) possibilita apenas a percepção de contornos e de linhas dominantes; e

(vii) riqueza e força sugestiva do vocabulário escolhido.

Fundamental ainda, na esteira deste autor, é que o escrevente precisa de saber que o único que está diante do objeto é mesmo ele, cuja tarefa é fazer com que o seu destinatário (ausente e sem acesso ao objeto descrito) o percepcione. Naturalmente, porque é importante disponibilizar o *feedback* para ajudar os estudantes a progredirem, neste tipo de texto, o professor terá de assegurar que estes conheçam os identificadores do texto descritivo: a intenção comunicativa, as características, as marcas linguísticas de relevo, a tonalidade discursiva e os formatos textuais em que ocorre.

Este conjunto teórico⁵³, primeiro, ajudará o aluno a trabalhar o texto com consciência; segundo, ajudará o professor a estabelecer critérios de avaliação do trabalho escrito pelo aluno. Até porque, tendo assistido os alunos nas diferentes fases de elaboração do texto, o professor terá mais espaço para encontrar os aspetos de dificuldade mais específicos na elaboração de um texto (descritivo).

Provavelmente, olhando para o que a tarefa no global solicita, e tendo em conta as dificuldades que os estudantes enfrentam no domínio da língua e da escrita, o professor poderia escolher trabalhar em dois momentos. O primeiro momento serviria para a descrição das imagens e o segundo para a explicitação daquilo que as imagens percepcionadas poderiam significar para o decurso normal das aulas, em confronto com a legislação e com a realidade imediata do estudante. Isto daria origem a dois textos que poderiam, posteriormente, ser cruzados, para formar um único texto.

A seguir passamos a apresentar os textos da 11^a classe e a respectiva análise.

⁵³ O mesmo se aplica para qualquer tipo de texto.

Análise dos textos da 11ª classe

Para a elaboração dos textos que se seguem, os estudantes leram e discutiram o texto de base, *O Homem Nu*⁵⁴, em aula com a professora. Uma das tarefas que deu origem a estes textos era a de escrever uma síntese tendo em conta o texto de base bem como os pressupostos teóricos sobre o texto alvo. A seguir apresentamos os dois textos, produzidos fora da aula, selecionados para esta análise.

Texto 1 (GA - 11ª classe)

O Homem Nu

O texto relata a história de um “homem nu” que tinha por pagar uma prestação da televisão, só que ontém ele não havia trazido dinheiro para a cidade e estava sem nenhum. E Disse a sua esposa se o homem da prestação vier a gente fica quieto aqui dentro para ele pensar que não têm ninguém, deixe-o bater até cansar - amanhã eu pago.

O homem dirigiu-se ao balneário para tomar um banho enquanto esperava fazer café e abriu a porta de serviço para anhar o pão, como se estivesse completamente nu, ainda era cedo não podia aparecer ninguém mas os seus dedos não tocavam o pão a porta fechou-se coma impulsionada pelo vento.

Maria! abre a porta, sou eu enquanto ele batia mais silêncio fazia lá dentro, depois de muito tempo a esposa do infeliz abriu para ver o que estava a acontecer. ele entrou como um foguete vestiu-se e nem se lembra do banho, poucos minutos depois restabelecida a calma bateram na porta.

Deve ser a polícia Não era era o cobrador da televisão

Como se vê, o estudante introduz o texto referindo-se ao aspeto central retratado pelo texto de base: “O texto relata a história de um ‘homem nu’ que tinha por pagar uma prestação da televisão”. Todavia, o que se segue é uma re-contagem da história numa versão mais curta e não necessariamente uma síntese. Para ilustrar esta re-contagem, podemos olhar para os seguintes elementos do texto: “só que”, “e estava”, “E disse”, “e abriu”, “enquanto ele batia”, “depois de muito tempo”, “e nem se lembrava”, “poucos minutos depois”. Estes elementos apresentam uma sequência do desenrolar da história na sua versão re-contada. Nesta “segunda” história, é de se destacar a presença de um elemento que cria um ruído em relação ao texto de base: “ontém, ele não havia trazido dinheiro para a cidade” no lugar de “naquele dia não tinha trazido o dinheiro da cidade”. Para além disso, vemos em todos os parágrafos do texto do estudante passagens do texto de base, contrariando os pressupostos para a elaboração da síntese: por exemplo, no primeiro parágrafo, temos: “se o homem da prestação vier a gente fica quieto aqui dentro para ele pensar que

⁵⁴ Vide anexo 5

não têm ninguém, deixe-o bater até cansar - amanhã eu pago”; no segundo, temos “dirigiu-se ao balneario para tomar um banho”; e, no terceiro, “Maria! abre a porta, sou eu”.

Finalmente, para além da presença de alguns problemas de ortografia (ontém, EDisse, balneario, anhar, completamenta, ainda, cede, podía, ninguem, abrio, lebrava), deve-se salientar que a deficiente pontuação revela a tendência para o discurso oral que atravessa todo o texto.

Dando prosseguimento à análise dos textos, apresentamos, a seguir, o texto 2 da 11^a classe.

Texto 2 (FLC - 11^a classe)

“O HOMEM NU”

O texto destaca que um homem já nú, enquanto preparava o seu banho decidiu buscar, sorrateiramente, o pão no parapeito da janela.

No entanto, a porta fechou-se e ele ficou em apuros.

Segundo o narrador a esposa não o socorreu convencida que fosse o cobrador da prestação da TV.

Neste texto, nota-se o esforço do estudante para elaborar uma síntese. Todavia, trata-se de uma síntese que não espelha devidamente o texto de base, porquanto não estão presentes os aspectos de conteúdo que fazem o enquadramento do conto, nomeadamente os constantes no primeiro parágrafo do texto base, que são recuperados no parágrafo de desfecho que o estudante apresenta: o pagamento da prestação da televisão e apresentam-se outros sem os quais se poderia escrever a síntese, como sejam: “um homem já nu” e “buscar sorrateiramente o pão”.

Numa análise geral, com estes dois textos estamos diante de um exercício de rescrita em que se solicitou aos estudantes a elaboração de uma síntese sobre um extrato textual do livro *O Homem Nu*, de Fernando Tavares Sabino.

Como se sabe, o exercício de síntese tem um grau de dificuldade elevado por apelar à capacidade de o leitor extraír do texto de base os pontos essenciais com rigor, delicadeza e sem improvisações. Para além de mobilizar duas atividades intelectuais - a *compreensão* do texto, que deverá decorrer da leitura ativa e crítica do texto original, e a *redacção* -, o seu percurso compreende ainda outra etapa importante: a *elaboração do plano ou re-agrupamento das ideias* (Reis, 2000).⁵⁵ Olhando para os dois textos e para a nossa análise, nota-se que estes três pressupostos não foram seguidos.

Baseando-nos ainda no estudo de Rei (2000), compreendemos que para melhor orientar o estudante, principalmente decorrente das semelhanças entre a síntese e o resumo, é preciso que,

⁵⁵ Como se nota, nestas etapas está subjacente a perspetiva processual da elaboração de um texto escrito que discutimos neste estudo.

perante a tarefa de sintetizar o texto, o professor explice as semelhanças e as diferenças existentes. Este autor, baseando a sua análise na proposta de Stalloni (1988), apresenta um quadro síntese sobre as semelhanças e diferenças entre a *síntese* e o *resumo*.

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS Específicas da síntese
- Número de palavras indicado, se não estiver presente, é de 1/4.	- Trabalho sobre um ou vários textos.
- Tolerância de 10%.	- Apresentação dos textos na 3 ^a pessoa com a indicação do nome dos autores.
- Proibição de citar os textos.	- Liberdade na ordem e organização das ideias.
- Fidelidade e neutralidade na reconstituição das ideias.	- Tratando-se de vários textos, acento colocado na sua confrontação e não na restituição exaustiva das ideias.
- Correcção formal, sintáctica e ortográfica	

Quadro 22: Síntese sobre as semelhanças e diferenças entre a “síntese” e o “resumo”

Olhando para os dois textos, para além das deficiências no tratamento de aspetos de forma, muitos dos quais decorrentes da falta de revisão dos textos e da fraca capacidade para distinguir o discurso oral do escrito, nota-se um desvio estrutural, principalmente no texto 1, em relação ao que se exige para elaboração de uma síntese. Na verdade, o texto 1 re-conta a história de forma mais curta; não sintetiza o texto, trazendo para o leitor o essencial. Devido à dificuldade de distinguir o essencial do acessório, este texto acaba deixando de fora o essencial sobre o texto de base, trazendo aspetos acessórios e até passagens significativas do texto.

Por sua vez, vemos no texto 2 um esforço em direcção ao que a tarefa solicita. Todavia, para além de alguns aspetos de forma por rever, nota-se que o texto do estudante não espelha o texto de base na globalidade. Há aspetos de conteúdo que fazem o enquadramento do conto, nomeadamente os constantes no primeiro parágrafo do texto base, que até são recuperados no parágrafo de desfecho que o estudante apresenta, que deviam fazer parte da síntese. Igualmente, há outros aspetos, que se podem considerar acessórios, que o estudante coloca no seu texto. Mas o aluno está na fase de aprendizagem e precisa de um acompanhamento para aprimorar estes aspetos.

Portanto, o que se deve salientar aqui é que, porque os textos não passam por uma correcção do professor para uma posterior discussão com os alunos, com base no *feedback*, quer os aspetos de forma quer os de conteúdo, quer ainda os ligados à capacidade composicional acabam ficando por

resolver; daí que muitos dos textos escritos pelos estudantes a posterior, no ensino superior, evidenciem aspectos que deveriam ter sido resolvidos a este nível⁵⁶.

Depois da analisarmos os textos produzidos em Maputo, segue-se a apresentação e análise dos textos produzidos na cidade da Beira.

b) Análise dos textos produzidos na Beira

Análise dos textos da 9ª classe

Uma vez que a escrita não é o objeto privilegiado nesta classe e na escola onde trabalhámos, para a elaboração dos textos que analisámos abaixo, tivemos que propor ao professor um tema que orientasse os estudantes para escreverem os textos. A nossa expectativa era a de que, a partir do tema, o professor desse outro conjunto de instruções e um devido acompanhamento para a redação do texto. Mas não foi o caso. A seguir apresentamos a análise dos textos.

Texto 1 (MD - 9ª classe)

A Malária

DEFINIÇÃO:

A Malária é uma doença infeciosa endêmica em muitas regiões tropicais e subtropicais do mundo, causada por um Parasita Protozoário de gênero (da família) transmitida aos seres humanos por meio da Picada do mosquito infectado ou ainda através de transmissão congênita (da mãe para o feto).

CAUSAS DA MALÁRIA:

A malária é causada Por Parasitas Protozoários do gênero Plasmodium (Phylum APicomplexa). Em humanos a malária é causada Pelos Protozoários P.falciparum, P.malariae, P.ovale, P.Knowlesi, P.estes. O P.falciparum é a causa mais comum da infecção é responsável Por em torno de 80% dos casos de malária e 90% das mortes decorrentes desta doença.

SINTOMAS:

Febre alta sudorese e calafrios, Palidez, cansaço, falta de appetito, outras regiões do corpo são os Principais Sintomas que, que Podem Se manifestar a 48 horas.

Consequências:

A malária Provoca lesões no fígado, no baço em outros órgãos além da anemia Profunda devido a destruição maciça dos glóbulos vermelhos que são utilizados Pelo Plasmodium Para reduzir-se. As consequências mais graves são a anemia, a malária cerebral é mortal embora Posse Ser tratados com quinina. A morte Por malária cerebral não está devidamente identificada.

PREVENÇÃO:

⁵⁶ Como professores do ensino superior, já nos deparamos com muitos dos problemas de língua, no geral, e de escrita, em particular, idênticos aos que debatemos neste estudo.

Evitar Picadas do mosquito, fazendo o uso de rePelentes (mosquiteira) calsas e camisas de mangas longas PrincPalmente no Período do fim da tarde e iniciada noite, evitar acúmulo de águas Paradas a fim de imPedir a ovoPosição e nascimento de novos mosquitos é a outra forma de evitar a malária.

TRATAMENTO:

Infecção ativa da malária Pelo P.falciparum é uma emergência médica que requer hospitalização. Já as infecções Por P.vivax, P.ovale ou P.malaria Podem geralmente ser tratados sem intervenção. O tratamento da malária envolve medidas de Suporte assim como medicamento contra a malária. Com tratamento apropriado a pessoas Pode esperar recuperação total da doença.

Antes de qualquer análise, deve-se referir que, para o professor compensar a falta de explicitação da tarefa (o como os estudantes deveriam proceder para a elaboração do texto), apenas fez menção ao facto de os pressupostos teóricos do tipo de texto que poderia ser elaborado, tendo em conta o tema proposto, terem sido estudados nas aulas anteriores. Mas, olhando para o texto 1, vemos que o estudante percebe, provavelmente apelando ao conhecimento anterior, que sendo um tema sobre uma doença, a malária, que carece de definição, a mesma pode ser vista sob o ponto de vista de causas, sintomas, consequências, prevenção e tratamento, pelo que coloca estes elementos como subtítulos que, na verdade introduzem os parágrafos. Neste contexto, aproveita este conhecimento para traçar o roteiro do seu texto. À partida, esta é uma estratégia composicional bem sucedida.

Todavia, nota-se que cada uma destas entradas é seguida de dois pontos, que sugerem a anunciação de uma enumeração explicativa, e em letra maiúscula, excepto a que versa sobre as consequências da doença. Como referimos, estas entradas encabeçam um parágrafo, o que coloca questões importantes sobre a organização dos parágrafos no texto.

Olhando para a relação entre os parágrafos, vemos que as duas primeiras entradas (definição e causas da malária) partilham conteúdo que devia ser tratado na segunda entrada. Ou seja, naquilo que o aluno chama de definição encontramos conteúdo sobre causas. Uma outra questão tem a ver com o facto de nos subtítulos “sintomas” e “prevenção” ocorrer a enumeração explicativa que é apenas introduzida por estas entradas. Isto é típico do discurso oral onde o contexto de uma conversa deixa prever que há algo por detrás que não precisa ser dito, mas que se subentende através da anunciação presente.

Para além destas questões de composição, devem-se destacar os problemas de ortografia como sejam os casos de:

- (i) **maiúsculas no meio de palavras** (ex.: rePelentes) e de frases (ex.: Pode),
- (ii) **acentuação** (ex.: genero),
- (iii) **troca de grafemas** (ex.: calsas),

(iv) **neologismo de forma** (ex.: ovoposição).

A estes casos juntam-se os de:

(v) **omissão de artigo** (ex.: “Infecção ativa da malária ...” por “A infecção ...”; “Com tratamento apropriado” por “Com o...”),

(vi) **pontuação** (ex.: “O P.falciParum é a causa mais comum da infecção é responsavel...” por “O P.falciParum é a causa mais comum da infecção. Este elemento é responsavel...”).

Na mesma sequência, segue-se a apresentação e a análise do texto 2 da 9ª classe recolhido na cidade da Beira.

Texto 2 (OCP - 9ª classe)

MAlária

Malária - é uma doença infeciosa causada Por um ParaSita, o Plasmódio (Plasmodium falciParum).

Malária sou capaz a malária ou Paludismo é uma doença transmitida através de Picada do mosquitoimas nem sempre.

Malária ou Palodismo é uma doença infeciosa transmitida Por mosquitos e Provocados Por Protozoários Parasitários.

Malária é uma doença causada por Protozoário do gênero Plasmodium.

Malária é uma doença Parasitária que causa febre alta calafrio e sintomas similares a gripe veja as causas.

Malária é causada Por um Parasita que Pertence á família do Plasmodium, o Parasita.

Sintomas da malária dos sinais e sintomas.

Malará causas como Pode ser vistos na Parte de definição a doença é causada por um Parasitas.

Malária e sintomas relacionados a esPécie do Parasita responsável Por ela.

O texto 2 demonstra que o estudante tem dificuldades para construir frases complexas. Em todas as situações notam-se problemas de ligação: “Malária sou capaz a malária ou Paludismo é uma doença transmitida através de Picada do mosquitoimas nem sempre.” Neste exemplo, note-se em primeiro lugar que parece que o estudante procura expressar a sua falta de certeza sobre aquilo que considera ser a causa da malária, recorrendo a um introdutor “...sou capaz...” que corresponde a “julgo que”. A repetição do substantivo pode ser explicada no contexto do discurso oral, em que este fenómeno não fere a compreensão do que se vai dizer. Em segundo lugar, note-se que o estudante não consegue ligar uma segunda frase em “mosquitoimas nem sempre”. Nesta sequência, este terá tentado mostrar que “Mas esta não deve ser vista como a única causa”. Portanto, teria feito

isso introduzindo um “ponto” e começar outra frase simples. O mesmo acontece no quinto parágrafo do texto do estudante.

Para além do acima exposto, há, por um lado, o recurso à repetição em todo o texto, que denuncia a incapacidade de o estudante o organizar sob o ponto de vista do discurso escrito e, por outro, uma deficiente organização das frases. Estes elementos reforçam a ideia de que o estudante se apoia no discurso oral para escrever o texto. Outro caso sistemático é a omissão do determinante no início das frases/parágrafos.

Finalmente, registam-se alguns problemas de ortografia: “Palodismo”, “Plasmodium”, “Malará”, “difinição”, “esPécia”, para além dos casos de letras maiúsculas no meio de palavras e frases.

Numa análise geral, os dois primeiros textos produzidos na Beira ilustram bem o que temos estado a discutir: a falta de acompanhamento do professor na execução das tarefas de escrita. Como se pode ver, o texto 1 tem um padrão organizacional muito mais elaborado do que o texto 2. Este fenómeno decorre da possibilidade de, sendo textos produzidos fora da escola, o estudante que produziu o texto 1 ter tido ajuda de um indivíduo mais competente⁵⁷. O mérito que este facto traz é que no ambiente extra-escolar os estudantes podem contar com a ajuda de outras pessoas. Mas isto não veda a necessidade de o professor intervir para corrigir os aspetos técnico-linguísticos que o trabalho não conseguiu alcançar. Como se pode ver, há aspetos de forma ortográfica e de organização das frases dentro de cada sub-unidade organizacional do texto que precisam de ser revistos num ambiente *de sala de aula*, numa perspectiva intencional de análise e reflexão sobre o texto. Portanto, a falta de *feedback* sobre este material, julgando que o mesmo foi produzido com a ajuda de outra pessoa, não permite que o aluno reflita sobre o mesmo depois do processo que mediou a sua produção; ou seja, o aluno faz o trabalho para o professor saber que fez e não para servir de base para uma reflexão intencional, programada e sistematizada.

O texto 2 é um exemplo de textos de estudantes que se esforçam para realizar a tarefa por si. Mas, devido às dificuldades inerentes ao processo de produção textual, acabam apresentando um texto com um conteúdo, uma estrutura, um encadeamento e um vocabulário muito pobres. Para este caso, já não se mostra suficiente determo-nos sobre os aspetos de forma. É preciso trabalhar todo o processo, porquanto, nota-se, pela pobreza vocabular, que não houve um trabalho prévio de *planificação*: (i) busca de informação, através de leitura ou outras fontes; (ii) organização da informação, através de grupos associativos, mapas de ideias e planos de texto (Serafini, 1996).

⁵⁷ Parte dos estudantes com que trabalhámos referiram que realizam as tarefas em casa com a ajuda de indivíduos mais competentes.

Sente-se que o estudante, diante do tema, partiu para a redacção do texto auxiliado por um processo que identifica e auxilia o processamento da informação mais relacionada ao contexto imediato: o *spreading activation* (Anderson, 1983). Neste processo, o estudante não planifica o que vai escrever, atendendo a questões de coerência do texto.

De acordo com Scardamalia e Bereiter (1987), aqui estamos diante de escreventes menos competentes, pois recorrem a um modelo de narração de conhecimento (*knowledge telling*). Na ótica destes autores, para estes escreventes, basta a simples representação da tarefa onde estão localizados os identificadores de tópico e de género textual para começarem a escrever. O pressuposto inerente aos identificadores de tópico é que estes podem servir como estímulo para a busca de informação na memória, e estes estímulos disponibilizam automaticamente outros conceitos relacionados, possibilitando a redação do texto.

Mas estes autores advertem que o problema com o modelo de *narração de conhecimento*, ancorado ao processo de *spreading activation*, reside no facto de que poucas vezes o estudante alcança sucesso na tarefa de escrita. Nos casos em que o estudante alcança um aparente sucesso, a ideia subjacente é que o mesmo está diante de um tópico que o impulsiona para a auto-expressão, numa situação em que este possui um esquema mental capaz de orientar o discurso tendo em conta o referido tópico. Mas a questão de fundo neste processo é que o estudante só será capaz de escrever se o material linguístico fluir na sua mente; se isso não acontecer, como é o caso de temas relativamente complexos, o resultado pode ser “desastroso”, caracterizando-se por bloqueios na componente escrita ou pela produção de material linguístico incompreensível (Bereiter e Scardamalia, 1983).⁵⁸

Diante deste cenário, o trabalho do professor no que se refere ao acompanhamento do estudante nas diversas etapas do processo de escrita (planificação, redacção e revisão) é fundamental para que ele alcance o auto-controlo. Igualmente, trabalhar textos semelhantes previamente com os estudantes, chamando a atenção para o modo como os mesmos estão estruturados e como, com tal estruturação, cumprem um objetivo sócio-comunicativo é, também, algo de fundamental, pois dessa forma o professor usa modelos de escrita como instrumento para o ensino da escrita.

⁵⁸ Nesta pesquisa constatámos que mesmo quando se trata de discutir assuntos cujo domínio exige conhecimentos técnicos acessíveis somente através de leituras especializada, como foi o caso do tema sobre ciclones na cidade da Beira, os estudantes evidenciam bloqueios significativos.

Análise dos textos da 11ª classe

A base para a elaboração dos textos deste grupo obedeceu, também, ao critério do tema sob a nossa proposta e a instrução do professor. Mas como nos outros casos, a instrução não foi clara sobre o tipo de texto a escrever e como proceder. A seguir apresentamos os textos da 11ª e a respectiva análise.

Texto 1 (LGCB - 11ª classe) HIV/SIDA

A SIDA é uma doença estremamente perigosa provocada pelo vírus da Imunodeficiencia Humana (HIV), que é transmitida somente por três formas: contacto com o sangue infectado; de mãe para filho, durante a gravidez ou o parto ou ainda pela amamentação e pelas relações sexuais disprevenidas.

O HIV/SIDA é um vírus muito perigoso que, ao entrar no organismo Humano, que dirigi-se ao sistema sanguíneo, onde de imediato começa a replicar-se, atacando o sistema imunológico, destruindo as células defensoras do organismo e deixando a pessoa infectada (seropositiva), mais debilitada e suscetível a outras doenças.

A SIDA provoca ainda perturbações como perda de peso, tumores no cérebro e outros problemas de saúde que, sem tratamento, podem levar à morte. Esta síndrome manifesta-se e evolui de modo diferente de pessoa para pessoa.

Em Moçambique apesar dos números do inquérito nacional de prevalência, comportamento, risco e informação sobre o HIV/SIDA (incidencial publicados recentemente a pôntarem para uma redução da taxa de seroprevalência em Moçambique, a situação continua preocupante no País)

No texto 1, vemos que o estudante apresenta uma estrutura em que no primeiro parágrafo engloba a definição e as causas do SIDA, no segundo aborda os efeitos do HIV/SIDA, no terceiro os efeitos do SIDA e no último a situação atual de Moçambique em relação à doença. Mas é preciso notar que sob o ponto de vista composicional, quando, no terceiro parágrafo, o estudante refere que “A SIDA provoca ainda...”, o mesmo deixa transparecer que, apesar de colocar de um lado aquilo que considera HIV/SIDA e de outro o que considera SIDA, se refere à mesma coisa. Portanto, era preciso ter mostrado a diferença entre o HIV e o SIDA e mostrar claramente os efeitos de um e do outro.

Outros casos importantes que interessam à nossa análise neste texto têm a ver com casos de

- (i) **ortografia:** estremamente, Imunodeficiencia, disprevenidas, sanguíneo, pessoa, seropositiva, suscetível, apesar, inquérito, prevalência, recentemente, a pôntarem, seroprevalência, preocupante;
- (ii) **pontuação:** no primeiro parágrafo falta um “ponto e vírgula” em “ainda pela amamentação_e pelas relações sexuais disprevenidas.” que mantém a sequência da apresentação da terceira forma de transmissão; no segundo parágrafo há uma vírgula a

mais em “...a pessoa infectada (seroposetiva), mais debilitada...”; no último parágrafo há problemas com a colocação de parêntesis em “Em Moçambique apesar dos números do inquérito nacional de prevalência, comportamento, risco e informação sobre o HIV/SIDA (incida publicados recentemente a pôntarem para uma redução da taxa de sero prevalência em Moçambique, a situação continua preocupante no País).” Em vez disto, o estudante devia ter fechado o parêntesis em “incida”. Outros casos são de omissão de vírgulas que apresentamos na redação alternativa abaixo.

Ainda no último parágrafo, provavelmente devido à complexidade da frase, nota-se que o estudante sente a necessidade de manter na mente o lugar em análise, quando escreve: “Em Moçambique ... em Moçambique ... no País”. Alternativamente, este último parágrafo ficaria assim:

Em Moçambique, apesar de os números do inquérito nacional de prevalência, comportamento, risco e informação sobre o HIV/SIDA (INSIDA), publicados recentemente, apontarem para uma redução da taxa de sero-prevalência, a situação continua preocupante.

Seguindo a sequência, apresentamos o texto 2 da 11^a classe recolhido na cidade da Beira e a respectiva análise.

Texto 2 (JMC - 11^a classe)
HIV/SIDA

HIV E SIDA E oviRus da imunidificencia humana, mas não É poRquE a pessoa Esta Efectada pelo HIV, que Ela tem AIDS (Sindroma de Imunidificencia adquirida) Ela pode SeR portador do HIV E não SeR E SeR cidental.

SIDA - é uma viRus que causa doenças da imunidificencia (humana) adquirida.

HIV/SIDA Em Moçambique

Em Moçambique apesar do numero do inquérito nacional de pRevalencia, Risco, comportamentoS E informação Sobre o HIV, E SIDA (INSIDA) Publicados Recentemente apontarem para uma Redução da taxa de Sero(positivo) a situação Prevalência Em Moçambique, a Situação Continua preocupante no pais.

Segundo o Conselho nacional de Combate ao HIV E SiDa a Situacao Epidemiologica da população no pais É grave Estima-se que 440 pessoas Se infectam todos os dias Em Moçambique, É a pRincipal via de contRação de viRus sexual.

Dados oficiais Apontam que só em 2009, 96 mil pessoas morreram devido ao Sida, ão mesmo tenPo que o numero de CRianças oRFas E vulneRaveis aumenta neste momento Existem no pais 510 mil Crianças oRFas vitimas do HiV/SiDa.

No texto 2, o estudante apresenta dois parágrafos em que procura definir o HIV/SIDA e o SIDA. Os restantes três parágrafos, que são introduzidos por um subtítulo “HIV/SIDA Em Moçambique”, retratam a situação do país no que diz respeito à sero-prevalência.

No geral, todo o texto apresenta problemas de ortografia com destaque para:

- (i) **a colocação de maiúsculas no meio de frase** (ex.: “a pessoa Esta Efectada”) e palavras (ex.: “vulneRaveis”) e
- (ii) **a acentuação, que se omite** (ex.: “Situacao”) ou **que se coloca indevidamente** (ex.: ão).

Na segunda parte do texto, encabeçada pelo subtítulo “*HIV/SIDA Em Moçambique*” destaca-se o facto de o primeiro parágrafo ser parecido com o último do texto 1 (discutiremos este fator mais adiante).

Nos dois últimos parágrafos, para além dos casos de ortografia referidos, destaca-se a pontuação deficiente. O estudante constrói três frases simples e liga-os sem recurso a elementos de ligação convencionados. Neste caso, era preferível ter recorrido ao ponto e separar as frases: ex.: *Segundo o Conselho nacional de Combate ao HIV/SIDA, a situação de serro-prevalência da população no país é grave. Estima-se que 440 pessoas se infectam todos os dias.* Neste parágrafo, há ainda um caso de organização da frase; o sujeito da terceira frase não está devidamente colocado: ex.: “Em Moçambique, É a pRincipal via de contRação de viRus sexual.” Ao invés disso, alternativamente, teria escrito: *Em Moçambique, a via sexual é o principal meio de contração do vírus.*

Igualmente, no último parágrafo, para além dos aspetos de forma referidos, nota-se que devia haver um ponto a separar os dois períodos, como a seguir apresentamos:

Dados oficiais apontam que só em 2009, 96 mil pessoas morreram devido ao SIDA, ao mesmo tempo que o número de crianças órfãs e vulneráveis aumentou. Neste momento existem no país 510 mil crianças órfãs vítimas do HIV/SIDA.

Numa análise mais abrangente, olhando para estes dois textos, vemos que, no geral, todos evidenciam problemas ao nível da forma ortográfica, organização das frases, o que torna os textos pouco comunicativos. Isto reforça o pressuposto de que os estudantes não cumprem as etapas de elaboração de um texto: planificação, redacção e revisão.

Olhando para cada texto de forma também mais geral, constatamos que o primeiro tem características de um texto explicativo; os primeiros três parágrafos ilustram melhor esta particularidade, porquanto notamos que o estudante, diante de uma realidade, o HIV/SIDA, procura reduzi-la a factos simples ou isolados, estabelecendo, de seguida, ligações entre os mesmos. Procura ainda ligar esta realidade a outros fatores de causa, de consequência, introduzindo nexos lógicos entre factos e elementos justapostos. Por fim, procura ainda emprestar ao texto alguma objetividade, imprecisão e um vocabulário relativamente preciso (Rei, 2000: 106-7). Já o último parágrafo deste texto, pelo pouco rigor na sua construção, não deixa espaço para interpretação.

Relativamente ao último texto, repetem-se os mesmos problemas que os outros textos evidenciaram, revelando-se aqui, também, que os estudantes não seguem as etapas do processo de escrita. Olhando para o texto sob o ponto de vista da sua natureza, notamos que estamos diante de um texto expositivo pelo facto de procurar apresentar algo que se refere a uma questão, o HIV/SIDA em Moçambique, de modo a que os leitores adquiram um conhecimento sobre o fenómeno (Rei, 2000: 109). Os três últimos parágrafos deste texto reforçam esta constatação, porquanto, a intenção comunicativa subjacente é a de levar o leitor a compreender o fenómeno HIV/SIDA no contexto moçambicano. O estudante procura recorrer a um vocabulário preciso e técnico e a uma linguagem objetiva. Em termos de marcas linguísticas, destaca-se a função referencial da linguagem (há definições, datas, números, nomes); a nível do discurso, nota-se uma impessoalidade e neutralidade; nota-se ainda a predominância do presente do indicativo e articuladores textuais que destacam as relações de causa/efeito e consequência. Está presente ainda uma tonalidade marcadamente didática (Dias, et al., 2006: 41).

Como se pode ver, em condições normais, diante destes textos, há pontos de discussão a desenvolver. Ou seja, tratando-se de uma e mesma tarefa para todos os estudantes, e estando diante de características textuais diferentes, há uma questão que se pode levantar: que instrução foi dada aos estudantes para a execução da tarefa? Colocamos esta questão, porque pelas diferenças constatadas, das duas uma: ou foi dada a mesma instrução e parte dos alunos não compreendeu a tarefa, ou não foi dada nenhuma instrução específica, limitando-se o professor a colocar os estudantes diante de um tema e solicitar a elaboração de um texto. Como foi dito na introdução deste ponto, estamos diante da segunda possibilidade.

Uma das soluções para este problema passa pela intervenção do professor em todo o processo, que se deve caracterizar pelo debate para a escolha do tema, a discussão em torno do mesmo, a decisão sobre que tipo de texto se deve escrever e porquê, os aspetos principais que devem ser discutidos no tema (que orientarão a avaliação do texto), num processo que deve ter como âncoras, se quisermos recorrer à abordagem processual, por exemplo, as três etapas da escrita: a planificação, a redação e a revisão.

Um ponto importante que constatámos neste conjunto de textos liga-se ao facto de o último ser parecido com vários outros textos produzidos por outros estudantes. Isto sugere que os estudantes ou foram buscar a informação à mesma fonte ou parte deles beneficiou do trabalho do colega. Este elemento é importante, na medida em que, como os textos não passam pela avaliação do professor, podemos estar diante de elementos que falseiam o nível de progressão dos estudantes, o que em termos de aprendizagem de escrita tem resultados muito maus a longo prazo.

Prosseguindo com a sequência das apresentações e análises dos textos, passamos a discutir os textos produzidos na cidade de Nampula. Começamos pelos textos da 9ª classe.

c) *Análise dos textos produzidos em Nampula*

Análise dos textos da 9ª classe

Como ponto prévio, deve referir-se que, como nos outros casos, para a elaboração destes textos, o professor instruiu os estudantes com base no tema que sugerimos. Nesta sequência, deve destacar-se que esta instrução não clarificou que tipo de texto os estudantes deviam produzir e como proceder.

Texto 1 (MP - 9ª classe)

Sida

Nos todos conhecemos o sida o HIV/SIDA é uma doença que não tem cura pois podesse apanhar atravez de relações sexuais, cortes De laminas, agulhas, transfusão de sangue Acidentes e.t.c.

as pessoas portadoras do HIV sida podem ter uma vida normal ate terem filhos saudaveis sim fizerlu o tratamento para proteger o bebe, depois da criança nascer a mãe não podem amamentar so pode dar o leite artificial e para eles vivere muitos anos tem que sim alimentar bem

nao podem perder noites nem consumir alcool e deve praticar desporto

Neste texto destaca-se um discurso marcadamente oral que se caracteriza pela sequência de frases curtas, nalguns casos sem elementos de ligação (ex.: “Nos todos conhecemos o sida o HIV/SIDA é uma doença que...”) e outros com elementos de ligação (ex.: “ate”, “depois”, “e”) usados por escreventes menos competentes para mostrar a interligação de eventos relatados. Este fator torna difícil para o estudante apresentar o texto recorrendo a uma estrutura que demarque claramente os parágrafos. Para além destes elementos, destacam-se ainda

- (i) **os casos de deficiente conjugação verbal** (ex.: “podesse apanhar” por “pode-se apanhar”; “fizerlu” por “fazer”; “vivere” por “viverem”);
- (ii) **os casos de “erros” ortográficos** (ex.: “atravez”), para além da dificuldade para representar os acrónimos “SIDA” em letras maiúsculas; os casos de falta de acentuação (ex.: “saudaveis”, “so”, “nao”, “alcool”).

A seguir, procedemos à apresentação e análise do texto 2 da 9ª classe recolhido na cidade de Nampula.

Texto 2 (JMSCCA - 9ª classe)

HIV/SiDa

A Sida é provocada pelo virus da Imunodificiênciia Humana (VIH) que penetra no ornanismo por contacto com uma pessoa infectada. A transmissão pode acontecer de três formas: relações sexuais, contacto com o sangue infectado e de mãe para o filho durante a gravidez ou pelo parto e amamentação.

Quando uma pessoa tem o virus de HIV é sensível as outras doenças porque as celulas defensoras ficam fracas e fica com infecções oportunistas por microbios e que na afectam as pessoas cujo sistema emunologico funciona convenientemente, entre essas doenças encontramos a tuberculose a pnumonia os virus afectam os olhos e os intestinos;

A Sida também provoca ainda perturbações como a perda de peso, tumores no cérebro e outros problemas de saúde que sem tratamento, podem levar a morte. Esta doença manifesta-se e evolui de modo diferente de pessoa para pessoa.

No geral, o texto 2 apresenta uma estrutura boa, com parágrafos consistentes. Mas são de destacar os “erros” ortográficos (ex.: “Imunodificiênciia”, “ornanismo”, “emunologico”, “pnumonia”), para além da dificuldade para representar os acrónimos “SIDA” em letras maiúsculas, como foi dito na análise do texto anterior, ou os casos de falta de acentuação (ex.: “virus”, “celulas”, “microbios”). É de destacar ainda a tendência para o discurso oral no segundo parágrafo, quando o estudante tenta recorrer à coordenação sindética (e) e assindética (,), quando noutras situações as omite, para ligar sequências que se podem separar tendo em conta o conteúdo que apresentam. Veja-se o arranjo alternativo que fazemos ao parágrafo: *Quando uma pessoa tem o vírus de HIV é sensível a outras doenças porque as células defensoras enfraquecem, abrindo espaço para infecções oportunistas por micróbios que não afectam as pessoas cujo sistema imunológico funciona convenientemente. Entre essas doenças encontramos a tuberculose e a pneumonia. O vírus pode afectar ainda os olhos e os intestinos.*

Como se vê, neste parágrafo alternativo, tivemos que proceder a outras correcções para resolver os problemas (i) de determinação (ex.: “é sensível as outras doenças” por “...é sensível a outras...”); (ii) de discurso (ex.1: “as celulas defensoras ficam fracas e fica com infecções oportunistas” por “...as células defensoras enfraquecem, abrindo espaço para infecções oportunistas...”; ex. 2: “os virus afectam os olhos e os intestinos;” por “O vírus pode afectar ainda os olhos e os intestinos.”); e (iii) de pontuação.

Numa análise geral, este conjunto apresenta os mesmos problemas formais que os textos anteriores evidenciaram. Estes estudantes, para além de não planificarem o que vão escrever, tendem, também, a passar para o papel a primeira palavra que lhes surge na memória de curto prazo, no habitual “first come, first served”, sem nunca rever o que escrevem.

Sob o ponto de vista de organização do conteúdo, há a destacar, neste conjunto, duas situações. Uma primeira em que o primeiro texto carece de estruturação para se enquadrar numa superestrutura textual e a outra em que o último texto se pode enquadrar nos textos expositivos. A

análise feita anteriormente sobre os textos da 11^a classe produzidos na Beira pode servir para este texto: a intenção comunicativa subjacente é levar o leitor a compreender o fenómeno HIV/SIDA. O estudante procura apresentar um vocabulário preciso, técnico e uma linguagem objetiva. Em termos de marcas linguísticas, destaca-se a função referencial da linguagem (há definições, nomes); a nível do discurso, nota-se uma impessoalidade e neutralidade; nota-se ainda a predominância do presente do indicativo e articuladores textuais que destacam as relações de causa/efeito e consequência. Pode-se destacar ainda uma tonalidade marcadamente didáctica (cf. Dias, et al., 2006: 41).

Estas diferenças estruturais entre o primeiro e o segundo textos deste grupo denotam, entre vários aspectos, como referimos acima, a existência de problemas nas instruções que o professor dá para a execução da tarefa, a falta de acompanhamento ao longo da realização da tarefa e o não recurso a modelos de escrita sistematizados para auxiliar o estudante. Este conjunto problemático alia-se ao fenómeno de “não disponibilização do *feedback*” por parte do professor.

Na mesma sequência das apresentações, passamos para o último conjunto de textos. Estes fazem parte do conjunto recolhido na cidade de Nampula.

Análise dos textos da 11^a classe

Como referimos sobre os textos da 9^a classe, foi com base no tema que propusemos que o professor instruiu os alunos para elaborarem os textos. Igualmente, esta instrução não deixou claro que tipo de texto deviam produzir.

Texto 1 (VAD - 11^a classe)

Sida é uma doença causada por viros de HIV e Pode também Ser transmitida através de contueudo com objectos cortantes ferujados entre outras. Sida é uma sigla que significa “Sindroma de ImunodificiênciA Adquirida. Considera-se uma doença, o Sida em si e exactamente é um sindroma, um conjunto de doénça como: Pneumonia, tuberculose, diarréia e até mesmo a gripe. Apesar de não ter cura, Pode ser tratado e controlado.

tem que Prevenir, o Sida Praticando o Sexo Seguro isto é, Usar o Preservativo, convém conversar com a Parceira/o Para decidirem conjuntamente sobre isto é, evitar comPartilhar, agulhas, Seringa com outras Pessoas, O HIV/Sida não se contrai através de suor, Partilha de talheres, através do beijo, sabonetes, toalhas coPos, etc..

O HIV/Sida contrai-se através do sexo oral, vaginal ou anal; transfusão do sangue contaminado, Da mãe Para o bebé durante a gravidez ou no Parto.

durante a mamentação, instrumentos não esterilizados que furam ou cortaram.

Como nos outros casos em que o tema foi o HIV/SIDA, a primeira coisa que se nota é que o estudante tem informação sobre o tema. Todavia, não é capaz de estruturar essa informação devidamente em texto escrito. Com efeito, o estudante procura construir frases simples, que

interliga com o recurso aos elementos de coordenação sindética - “e”-, assindética - a “vírgula” - e/ ou recorrendo a pontuação de forma indiscriminada para a seguir apresentar outras frases. Esta colocação demonstra a tendência para o discurso oral em todo o texto. Como resultado, este procedimento concorreu para a apresentação de um conjunto textual não estruturado e difícil de interpretar. Os outros casos relevantes compreendem os erros ortográficos e de acentuação, já encontrados em outros textos anteriores.

Para finalizar esta sequência de apresentação, passamos a analisar o último texto. Trata-se do texto da 11^a recolhido na cidade Nampula.

Texto 2 (GJD - 11^a classe)

Doenças de transmissão sexuais: HIV/SIDA

As infecções性uals transmitidas aumentam o risco de infecção por HIV quando um parceiro sexual tiver uma iST e não usar preservativo, isso aumenta o risco de infecção por HIV por causa das irritações e feridas abertas nos órgãos genitais.

Usar preservativo consiste e correctamente sempre que mantiverem relações sexuais ajuda a reduzir o risco de contrair uma iST.

O portador de HIV é qualquer pessoa que tenha HIV é portadora e pode infectar os outros. Geralmente, uma pessoa infectada não sabe que é portadora, porque parece e sente-se saudável. O portador pode não ter sintomas , e mesmo a pessoa que o infecta também pode não ter quaisquer sintomas. Uma pessoa pode ser portadora sem saber durante muitos anos antes de adoecer. Durante esse tempo, ele pode transmitir

Neste texto, deve-se destacar a quase ausência de “erros” ortográficos. Todavia, apresenta os mesmos problemas discursivos encontrados no texto 1, nomeadamente a tendência para o recurso a estruturas de oralidade. Com efeito, o estudante recorre a elementos de coordenação sindética - “e” - e, por vezes, à pontuação, de forma indiscriminada, para ir ligando as frases, à medida que a informação flui na mente. Muitas vezes, este procedimento coloca problemas estruturais ao nível dos parágrafos. Por exemplo, o segundo parágrafo deste texto, “Usar preservativo consiste e correctamente sempre que mantiverem relações sexuais ajuda a reduzir o risco de contrair uma iST.”, para além de não se enquadrar no resto do conteúdo, carece de arranjos estruturais profundos para comunicar, podendo até ser retirado do texto para garantir uma sequência razoável.

No cômputo geral, nestes dois textos, como nos restantes analisados anteriormente, também se destaca a necessidade de se trabalhar os aspectos de forma com os estudantes. No que toca à organização estrutural dos textos, não está clara a superestrutura em que podem ser enquadradados. Caracterizam-se fundamentalmente por apresentar sequências frásicas sem coesão, revelando que também aqui está subjacente a ideia de que o estudante vai escrevendo o que lhe surge na memória de curto prazo, sem o cuidado de planificar para redigir e proceder a uma posterior revisão.

Olhando para o conjunto de todos os textos acima analisados, nota-se que há problemas comuns de pontuação, o que leva a que fundamentalmente tenham um discurso com características orais. Na nossa perspetiva, este pormenor pode surgir como resultado das práticas meramente orais que caracterizam o decurso do processo de ensino e aprendizagem na escola moçambicana. A consequência imediata é a produção de sequências frásicas com uma organização deficiente. Sequencialmente, os estudantes não conseguem utilizar os articuladores lógicos para fazer a ligação frásica; usam indiscriminadamente maiúsculas e minúsculas em toda a extensão frásica; cometem incorreções ortográficas diversas.

Esta realidade remete-nos para o que Rymes (1983) e Foster (1992) sugeriam para o ensino da escrita em contextos de L2. Na linha destes autores, para que o ensino da escrita tenha sucesso, principalmente, em contextos como o em estudo, é preciso que se trabalhem, em simultâneo os aspetos de forma e de conteúdo, visando alcançar a competência compositiva. Dadas as características de Moçambique, este trabalho terá de ser muito mais profundo nas zonas distantes dos centros urbanos para garantir que os resultados finais em todo o sistema sejam equiparáveis ou, pelo menos, não traduzam resultados muito distantes de contexto para contexto. Naturalmente, o professor terá de ver em que momentos deverá tratar dos aspetos de forma e em que outro tratar os de conteúdo, visando aperfeiçoar a capacidade compositiva. Como se viu, este é um procedimento quase ausente no contexto estudado, o que coloca aos seus intervenientes um desafio de difícil superação, se considerarmos que a escrita é, em si, um processo complexo que requer um tratamento intencional, programado, sistemático e acompanhado por professores com um treinamento inicial específico, passível de ser reforçado ao longo da carreira através de formações complementares direcionadas.

Para terminar, é importante referir que no geral, exceto para o caso de Maputo onde parece haver uma progressão na forma como os estudantes escrevem - da 9^a para a 11^a classe - não é clara a progressão nas outras duas cidades. Em algumas situações, embora tenhamos de ponderar o facto de quase todos os textos serem produzidos fora da escola, parece que os estudantes da 9^a classe escrevem melhor do que os da 11^a e noutras o contrário. Este é um comportamento que urge alterar, intervindo em toda a cadeia de ensino, desde (i) a formação de professores de Português capazes de ensinar a escrita, passando (ii) pela disponibilização de meios de trabalho para os parceiros de sala de aula - nomeadamente os instrumentos programáticos, bem como o material didático, desenhados tendo em conta as necessidades reais deste contexto -, até (iii) à intervenção intencional, programada e sistemática do professor em todo o processo de ensino, sem perder de vista outros

fatores concorrentes para a qualidade do trabalho dos dois intervenientes. Aliás, a intervenção do professor deverá garantir que os casos de discrepância no domínio da competência escrita, que a análise dos materiais dos estudantes demonstrou, diminuam. Até porque, como avançámos na nossa análise, e também discutido em Rose e Martin (2012), há a possibilidade de que os que apresentam bons textos tenham beneficiado de ajuda de indivíduos linguisticamente mais competentes. Podendo, estes, aprender por via de ajuda de indivíduos mais competentes em cenário fora da escola, a questão que se pode colocar seria: e os outros, que não tiverem essa possibilidade e nem o acompanhamento do professor, o que será deles?

4.2. A gramática e a componente oral no ensino da escrita

Muitos dos aspectos analisados acima, bem como as constatações feitas aquando da assistência às aulas, principalmente as da 9^a classe, convidam-nos a refletir sobre temas como a gramática e a oralidade no contexto do ensino da escrita. No cômputo geral, duas constatações fortes estão na origem da reflexão abaixo: o recurso excessivo à gramática ao nível da 9^a classe e a preferência pela oralidade no estudo/debate dos temas propostos para estudo ao nível da 11^a classe. Como verificámos, o desenvolvimento deste trabalho deixa à margem a componente da aprendizagem da escrita, quando poderia ser bem aproveitado para o efeito.

A gramática e o ensino da escrita

Ficou exposto nas discussões anteriores que a componente forte ao nível da 9^a classe é o ensino da gramática. A grande questão que emerge quando se olha para o **como** se ensina a gramática neste contexto liga-se ao facto de esta ter como âncora a vertente tradicional de ensino. Na sua generalidade, os professores apresentam regras normativas, assumindo como principal estratégia a memorização ou o conhecimento de definições. Neste contexto, os professores apresentam os conteúdos gramaticais numa perspectiva declarativa, visando o conhecimento, pelos alunos, de um conjunto de regras, definições e termos que, supostamente, possibilitarão o bom uso da língua (Costa, 2010)⁵⁹.

De acordo com Costa (2010), se olharmos para a gramática como a base que cria condições para o uso correto de registos mais formais da língua, então devemos discutir as vantagens do ensino da gramática numa perspectiva tradicional, uma vez que uma abordagem destas permite o treino das capacidades de memória e o conhecimento das normas da variedade padrão da língua que

⁵⁹ ALPM Costa, B. G. (2010). Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).

decorrem de convenções. Mas é preciso considerar a sua principal fragilidade que advém do insucesso do seu principal objetivo: bem falar e bem escrever.

Efetivamente, Gouveia (2009), na linha de Christie (1981, 1990b) e Martin e Rothery (1993), chama a nossa atenção para o facto de a escola, ao dissociar a gramática tradicional da retórica, a que estava ligada até recentemente, ter criado condições para que o ensino da gramática numa perspetiva tradicional perdesse o seu propósito: ensinar os estudantes a falar e a escrever - a comunicar - eficientemente. Com efeito, como refere Costa (2010: 32), “o conhecimento da gramática numa abordagem tradicional consome-se num único fim, que é instrumental - dominar a norma”. Isto levanta uma questão importante porque, como referimos na discussão baseada em Perfetti e McCutchen (1987), relativa à leitura *versus* escrita, no estágio atual do ensino tradicional da gramática também se tem verificado “que não há garantias de que haja uma efectiva mobilização de conhecimentos estruturados em torno de definições e classificações para situações de uso, em contexto oral formal ou de escrita.” (Costa, 2010: 32-33).

De facto, como constatámos no contexto deste estudo, “é frequente os alunos saberem, em situações de resolução de fichas de avaliação, classificar estruturas e, na mesma ficha de avaliação, não convocarem essas mesmas estruturas para resolverem problemas de escrita.” (Costa, 2010: 33). De acordo com Costa, tal como nas nossas observações, o contrário pode ser verificado: “a incapacidade de alguns alunos de definir e classificar unidades linguísticas e a capacidade de as usar, recorrentemente, nas suas produções.” (idem).

Costa (2010), um pouco na linha do que apontámos em relação à diferença entre a língua ensinada na escola e a usada (de facto) na sociedade, aponta a origem do último problema nos seguintes termos:

[o] último problema de aprendizagem [, pelo menos nos contextos de L2,] pode advir da segunda grande fragilidade do ensino tradicional: a não coincidência entre a descrição que a gramática tradicional apresenta, que corresponde às regras prescritas numa das variedades de língua, e os dados empíricos da língua que os alunos conhecem e usam. (...) Sendo o objecto do estudo da gramática tradicional apenas a variedade padrão da língua, e apenas alguns aspectos do conhecimento desta variedade, a descrição grammatical tradicional consiste num conhecimento insuficiente, inexistente ou mesmo incorrecto da língua que os alunos usam. (Costa, 2010: 33).

Na sequência do acima exposto, é preciso referir que a situação nos contextos de L2 como o em estudo é bem mais complicada porque a variedade de língua a que os estudantes são expostos é geralmente deficitária se considerarmos que o padrão europeu é a referência. Como se sabe, muitos dos professores que lecionam neste contexto não dominam, também, a variedade padrão.

Provavelmente, por, no geral, o ensino tradicional da gramática aparecer como um conjunto “descontextualizado” de aprendizagens (Costa, 2010), o tipo de ensino que se deve adotar é o ensino da gramática enquanto conjunto de recursos para a produção de significado (Gouveia, 2009).

Nesta acepção, a gramática é entendida como um instrumento de uso que explica o sistema e a estrutura da língua por conexão do texto, o que produzimos sempre que falamos, com o seu propósito social. Trata-se de uma visão da gramática como potencial de significação, desenvolvida no quadro de investigação e descrição grammatical (...) em que o texto é tratado tanto como *artefacto*, quanto como *espécime*: ‘não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, a não ser relacionando-o com o sistema linguístico como um todo; e igualmente não podemos usá-lo como janela para o sistema, a não ser que compreendamos o que ele significa e porquê. Mas o texto tem um estatuto diferente em cada um dos casos: ou é visto como **artefacto** ou, ao invés, visto como **espécime**’. Em ambos os casos, o texto deverá ser explicável no quadro de uma descrição (‘grammatics’) que seja tão rica quanto a gramática (‘grammar’) ela própria. (Gouveia, 2009: 1).

Portanto, mesmo reconhecendo que “[o] conhecimento do tipo reflectido sobre o funcionamento da língua visado pelo ‘ensino da gramática’ é susceptível de ser utilizado pelo aluno quando escreve e tem tempo para parar e tomar decisões pensadas sobre o material linguístico que está a utilizar” (Fonseca, 1994: 169), não basta propor para o contexto em estudo o ensino da gramática com o foco na forma e com o foco no significado, julgando que, quer a explicitação do conhecimento linguístico quer o desenvolvimento desse conhecimento sob o ponto de vista implícito, ajudarão o estudante a escrever com eficiência. A este respeito, é importante referir Costa (2010) quando recomenda a necessidade de, por um lado, garantir que o trabalho de explicitação do conhecimento seja fundamentado, nos seguintes termos:

[é preciso garantir que o trabalho de explicitação do conhecimento seja] fundamentado do ponto de vista científico, relativamente ao que se sabe do sistema de conhecimento linguístico e do desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes módulos da gramática. Assim, as opções curriculares para a definição de progressão de conteúdos de gramática devem ter em conta, antes de mais, dados sobre o conhecimento linguístico, considerando que é preciso distinguir, na intervenção didáctica, os aspectos que podem ser explicitados porque correspondem a conhecimento já estabilizado e os aspetos que devem ser trabalhados com o fim de estimular, nos estádios adequados, aquisições linguísticas mais tardias. (Costa, 2010: 38)

Por outro lado, é preciso garantir a aplicação de modelos adequados para o ensino da escrita devendo saber conciliá-los com a necessidade de ensino da gramática já evidente neste contexto (referimo-nos ao treino das “capacidades fechadas” e das “capacidades abertas”). Aqui se justifica a necessidade do conhecimento do perfil linguístico dos estudantes pelo professor, à entrada de um

determinado nível do ensino, de modo a saber adequar a sua atuação face às dificuldades reais daqueles.

Esta sugestão tem validade, na medida em que poderá permitir que o professor não só conheça o perfil linguístico dos estudantes, como também saiba em que momentos de atuação didática deverá dar mais enfoque às atividades de aperfeiçoamento gramatical, e quais, e em que outro momento dar mais enfoque às tarefas de treino de escrita (nas suas vertentes de ortografia, de conteúdo e de composição). Portanto, deixar que os estudantes por si se encarreguem de reutilizar o conhecimento gramatical para fins de aprendizagem no âmbito da produção textual como acontece no contexto em estudo é contraproducente e concorre para a reprodução das mesmas dificuldades em todos os níveis e vertentes de ensino da língua.

A oralidade e o ensino da escrita

Como vimos na discussão dos textos produzidos pelos estudantes, e mesmo no conjunto das frases analisadas, há, em todos eles, uma marca forte da oralidade. Referimos sobre este aspeto que tal decorre da excessiva “oralização” do ensino na escola moçambicana. No geral, os professores promovem debates sobre temas transversais que o plano curricular prevê (cultura e paz, direitos humanos e democracia; género e equidade; saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA); saúde e nutrição; prevenção e combate ao álcool, tabaco e outras drogas; ambiente e uso sustentável dos recursos naturais; desastres naturais (cheia, seca, ciclone, sismo); segurança rodoviária; preservação do património cultural; e identidade cultural e moçambicanidade)⁶⁰. Nalgumas situações, a partir destes temas, os professores “orientam” os estudantes para produzirem textos de uma determinada tipologia, fora da aula.

A questão de fundo que se coloca aqui é que esta produção nunca é acompanhada pelo professor, com vista a sistematizar o conjunto de dificuldades que os estudantes têm e propor novas metodologias e estratégias para os ajudar a ultrapassá-las. Assiste-se, ao invés, a uma “proliferação” de debates em torno dos vários temas, que não culminam com o trabalho de redação, visando colocar o estudante a refletir sobre os mesmos numa perspetiva de (re)produzir outros(as) textos/reflexões. Ou seja, estes debates não têm a preocupação de se tornarem em momentos de reflexão

⁶⁰ De acordo com o PCESG (2007) “Os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina. (...) O temas foram seleccionados pela sua pertinência e abrangência e a sua integração no currículo visa desenvolver um conjunto de competências que permitem ao aluno reflectir, problematizar, intervir e transformar a realidade.” (PCESG, 2007: 33)

para a busca de *inputs* que possam auxiliar os aprendentes no ato de produção de novas ideias através de novos textos.

Na verdade, grosso modo, estes debates giram em torno de leitura e compreensão dos textos, culminando com a produção de pequenos textos, tais como: resposta a questões sugeridas pelos manuais. Ademais, deve-se perceber que mesmo os debates que estes temas suscitam em sala de aula não são necessariamente extensivos a toda a turma, no sentido em que nem todos os estudantes participam. Vive-se um ambiente em que pequena parte da turma participa e a outra continua na passividade. Isto leva-nos a pensar que, provavelmente, estes debates deveriam começar a acontecer antes do ensino secundário, ou pelo menos até ao nível da 8^a classe, momento que serviria para despertar o interesse dos aprendentes para reflexões transversais e controladas pelos professores. A partir daí, os debates deveriam servir para direcionar os alunos para a escrita.

A ideia subjacente nesta reflexão está ligada ao facto de, culturalmente, os Bantu serem um povo que, no geral, guarda um respeito profundo pelos mais velhos, comunicando-se, por isso, com estes apenas no caso de necessidade. Ou seja, os mais novos, sob sua iniciativa, quase que devem ter permissão para falar com os mais velhos; de contrário, só falam quando tal é solicitado, como seja para responder a questões sobre assuntos para os quais os mais velhos não tenham informação.⁶¹ Como se deve imaginar, esta forma de ser e estar impõe barreiras para a criação, expressão e extensão de ideias pelos estudantes em contextos em que tal é obrigatório, como o de aprendizagem. Na verdade, esta limitação é muito mais forte ainda, na medida em que, tendo os professores feito a formação no mesmo contexto, não deixam e nem permitem, ainda que o façam de forma involuntária, que os seus estudantes desenvolvam as suas ideias com relativa liberdade; olhando-se para casos similares como confronto com o professor.

Como se pode imaginar, este fenómeno acaba reduzindo o campo de ação que uma leitura, interpretação e debate de temas transversais poderia desencadear com vista ao trabalho de produção de novas ideias através da escrita.

Mas há que olhar para a mesma questão desembaraçando-nos das “teias culturais”. Aqui perceberemos que a ação do professor é, na verdade, uma “reação”, no sentido em que, ao lidar com mais do que quatro turmas bastante numerosas, encontra no debate uma estratégia para abordar todos os temas propostos pelo programa, ainda que este debate não alcance os diversos objetivos preconizados, nomeadamente o aperfeiçoamento das diversas competências, incluindo a escrita.

⁶¹ Vide Grosso (1999) e Guirrugo (2008). A primeira fala sobre o contexto chinês e o segundo, sobre o contexto moçambicano.

Para além destes argumentos culturais e das dificuldades que se levantam devido ao número de alunos por turma⁶², há que considerar que este pode ser visto como um procedimento que decorre da necessidade de adopção de uma abordagem comunicativa que defende que “a reflexão sobre a língua deve ser promovida em função de uso.” (Costa, 2010: 34). Mas então temos que perceber o termo “uso” numa perspetiva mais lata, devendo englobar a componente de escrita e outras componentes, trazidas com *intencionalidade*, *programação* e *sistematicidade*, visando a reflexão meta-cognitiva sobre os mesmos. Porque se os temas transversais forem trazidos somente para enriquecer os debates sob o ponto de vista da oralidade, devemos discutir a pertinência de, nas preferências das escolas e dos professores, ocuparem maior tempo de aula numa época em que nos debatemos com dificuldades de aprendizagem da escrita em todo o ESG.

Ademais, como refere Fonseca (1994), é preciso trabalhar para que a escola não seja o prolongamento da prática oral de quotidiano. Isso consegue-se potenciando a pluralidade de discursos que a escola permite. Por exemplo, a escola sairia a ganhar, se, no âmbito dos debates promovidos no contexto dos temas transversais, cruzasse a componente oral com a escrita; porquanto, como refere Fonseca (1994: 167), “[uma] pedagogia do oral digna desse nome (...) visa uma análise e sensibilização à especificidade do uso oral da língua, o que é inseparável do contraste com a especificidade do uso escrito.”

Numa abordagem que coincide com as sugestões de Amor (1993), Fonseca (1994: 167) avança os ganhos que tal cruzamento poderia produzir, como a seguir apresentamos:

[a] análise, numa situação de produção oral, do papel significativo dos contextos, dos elementos supra-segmentais e paralinguísticos, pode ter duas vertentes: tomar consciência da sua importância para melhor tirar deles partido na prática oral e aprender a forma de suprir a sua ausência no texto escrito. Transformar textos orais em textos escritos é um exercício que está na sequência directa de uma sensibilização à sua especificidade relativa. E as dificuldades que apresenta a reprodução, por escrito, de um discurso oral proporcionarão ao aluno a ocasião de comprovar, por experiência, as diferenças analisadas.

Como se vê, este posicionamento remete para um estruturação de sequências didáticas que visam potenciar o oral numa perspetiva reflexiva⁶³, tornando-o, assim, “um parceiro” importante para a aprendizagem da escrita. Portanto, é preciso assegurar que nas aulas de Português os debates estejam estruturados de modo a produzirem ideias reutilizáveis para o treino da componente escrita.

⁶² O rácio professor aluno obriga a que os professores, sem alternativas metodológicas e estratégicas para lidar com turmas numerosas, prefiram promover debates sobre os assuntos propostos pelo currículo a trabalharem numa perspetiva reflexiva e criadora de oportunidades de trabalho na aula, visando a (re)produção do conhecimento.

⁶³ Não se trata de ensinar a oralidade com características de uso quotidiano como é ainda a “regra”.

Para o efeito, ciente da necessidade de trabalhar a componente escrita com os estudantes, o professor deverá promover estratégias de ensino direcionadas para a escuta ativa (Amor, 1993), tomada de notas, visando reutilizar as ideias daí proveniente para a planificação de um texto, a sua textualização e revisão, dentro de uma grelha de tarefas bem definida e susceptível de ser acompanhada pelo professor e estudantes.

Sendo assim, não olhamos para a ideia dos temas transversais como nefasta ao sistema; muito pelo contrário, se o debate que se quer promover sobre estes temas for bem estruturado na perspectiva reflexiva, visando ativar o pensamento meta-cognitivo, e cruzar o conhecimento que se tirar desta reflexão com a necessidade de treino da componente escrita numa perspectiva intencional, programada e sistemática, podemos ter resultados interessantes deste cruzamento a médio e longo prazos no ESG. Naturalmente, para que isto surta o efeito desejado é preciso treinar os professores ao longo da formação inicial e no exercício da sua atividade de docência para o uso destas ferramentas metodológicas.

4.3. Análise das propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares e da situação dos manuais do ESG

Com a discussão levantada neste ponto, pretendemos fazer uma breve análise das propostas de atividades de escrita por classe/nível escolar no ESG, tendo como foco principal a 9^a e a 11^a classes, e da situação dos manuais deste sistema de ensino. Esta discussão surge pelo facto de entendermos que a explicação de parte dos problemas que se levantam sobre o ensino da escrita neste contexto pode residir nestes dois elementos. Se for o caso, pretendemos perceber até que ponto estes elementos concorrem para a fraca qualidade do trabalho desenvolvido no ensino da escrita.

4.3.1. Análise das propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares

Como ficou evidente anteriormente, o entendimento que temos sobre o ensino da escrita é que este deve ser *intencional, programado e sistemático*. Isto passa por indicar os conteúdos passíveis de criar condições para o efeito. Se olharmos para as propostas de conteúdos do ESG vemos que isso foi feito. Mas, porque discutimos a pertinência metodológica seguida ou sugerida neste contexto, temos que discutir, também, o fator da proporcionalidade. Ou seja, até que ponto a indicação dos conteúdos visando o treino da competência escrita é proporcional às necessidades reais dos alunos neste contexto?

Na nossa justificativa para este estudo, referimos que escolheríamos a 9^a e a 11^a classes. A escolha destas classes decorreu do facto de nos ter parecido que por serem classes sem exame nacional - diferente da 10^a e 12^a classes - e serem já momentos do percurso escolar em que os estudantes estão mais acostumados às exigências do ensino secundário - diferente da 8^a classe que é uma classe introdutória -, constituiriam momentos propícios para o treino da competência escrita. Este critério veio a ser reforçado pelas percentagens de propostas de atividades de escrita de cada classe, porquanto, olhando para os dados que apresentamos no quadro 23 abaixo, nas colunas três e quatro, constata-se que as duas por nós escolhidas (9^a e 11^a classes) perfazem 51.8% e as restantes três (8^a, 10^a e 12^a classes) 48.2%.⁶⁴

Considerando ainda os mesmos dados, do conjunto das propostas de atividades de escrita em cada classe, olhando para as percentagens de tarefas cujo foco é a redação de textos em prosa que apelam à capacidade de expressão analítica, crítica, criativa e abstrata⁶⁵, ou seja, textos que apelam ao conhecimento conceptual, processual e meta-cognitivo (Arends, 2008), conforme a coluna cinco, constatámos que, embora tenham como origem números referentes a propostas de atividades de escrita relativamente baixos em relação ao número total de atividades (confrontem-se as colunas dois e cinco), tendem a projectar-se para a expressão analítica, crítica, criativa e abstrata. A questão que se coloca aqui é que, mesmo assim, esta é uma tendência que se pode considerar abaixo daquilo que deveria ser a exigência tendo em conta que a atividade de escrita é complexa. Na melhor das hipóteses, atendendo ao aspeto de complexidade e de “urgência” para reverter a situação em que nos encontramos em termos de “hábitos de escrita”, julgamos que deveria, pelo menos, haver um equilíbrio em termos de número de propostas de atividades para todas as competências (ouvir, falar, ler e escrever). Para melhor compreensão, vejamos os dados, que dispomos no quadro 23, que se seguem e a respetiva análise.

⁶⁴ Para melhor leitura, veja-se o anexo 1 - Proposta de atividades de escrita por classe/nível escolar (Adaptado dos programas curriculares do ESG).

⁶⁵ Veja-se, também, o anexo 1 para melhor leitura. Quando nos referimos à expressão *analítica, crítica, criativa e abstrata* excluímos os casos de textos sugeridos pelo programa como acta, requerimento, regulamento, instrução, avisos, poemas, CV, procuração, etc.

Classe	Nº total de atividades	Nº total de propostas de atividades de escrita	%	Nº de propostas de atividades que apelam à capacidade de expressão analítica, crítica, criativa e abstrata	%
8 ^a	77	8	14.3	4	5.2
9 ^a	134	13	23.2	9	6.7
10 ^a	102	7	12.5	5	4.9
11 ^a	142	16	26.6	10	7.0
12 ^a	96	12	21.4	11	11.5
Todas as classes	551	56	10.2	39	7.1

Quadro 23: Percentagem relativa a propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares

Conforme ilustram os dados disponíveis, à saída da 9^a classe, os estudantes deverão ter tido contacto com a escrita “como atividade específica” em cerca de treze atividades, correspondentes a 23.2% do total das atividades (134) da classe, e, à saída da 11^a classe, em cerca de dezasseis atividades, correspondentes a 28.6% do total das atividades (142) da classe.

Olhando para os mesmos dados, no que toca a propostas de atividades que apelam à capacidade de expressão analítica, crítica, criativa e abstrata, vemos que para a 9^a classe apenas se propõem nove atividades, correspondentes a 6.7% do total (134) desta classe, e, para a 11^a classe, dez atividades, correspondentes a 7% do total (142) desta classe.

Fazendo o mesmo exercício em relação ao número total de propostas de atividades de escrita, em função de todas as classes, vemos que, à saída da 12^a classe, os estudantes deverão ter tido contacto com a escrita “como atividade específica” em cerca de cinquenta e seis atividades, correspondentes a 10.2% do total de todas as classes (551 atividades). No mesmo diapasão, em relação ao número de propostas de atividades que apelam à capacidade de expressão analítica, crítica, criativa e abstrata, vemos que, à saída da 12^a classe, os estudantes deverão ter tido contacto com este tipo de escrita em cerca de trinta e nove atividades, correspondentes a 7.1% do total de todas as classes (551 atividades).

Estes dados, como veremos mais abaixo, reforçam as constatações que os resultados dos inquéritos aos dois grupos nos trouxeram. Como veremos ainda no contexto da análise dos inquéritos, tanto os professores como os alunos transmitem o pressuposto de que a escola não olha para a competência escrita como uma prioridade no sistema de ensino. Esta realidade pode ser considerada crítica se conjugada com o facto de, como ficou evidente da análise dos dados acima, (i) os professores não estarem preparados para ensinar as diferentes fases por que passa o processo de escrita e (ii) nem seguirem propostas metodológicas sistemáticas e programadas que garantam

sucesso neste domínio de ensino e aprendizagem extremamente complexo, (iii) para além de não beneficiarem de programas de treino/formação complementar ao longo da carreira, como vimos atrás. Evidentemente, este estado de coisas concorre sobremaneira para justificar o facto de, à saída da 12^a classe, os alunos evidenciarem dificuldades de escrita, muitas vezes, incompreensíveis para quem olha para o sistema do lado de fora.

Naturalmente, num outro cenário, mesmo mantendo os materiais programáticos vigentes, ainda se pode trabalhar para o aperfeiçoamento da escrita. Prova disso é o exemplo da tarefa da 9^a classe desenvolvida na cidade de Maputo, em que, mesmo depois de se estudar um texto normativo, foi possível escrever outro tipo de texto, embora tenhamos notado que o tratamento do exercício visando alcançar a componente escrita poderia ter sido melhor colocado. Portanto, contrariamente às justificações que colhemos dos professores e que os inquéritos retratam a seguir, segundo as quais *os programas curriculares não favorecem o ensino da escrita pelo facto de abordarem mais as questões de âmbito social e transversal*, julgamos que se estas matérias fossem aproveitadas para as tarefas de escrita com intencionalidade, sistematicidade, programação e equilíbrio em relação às outras competências, por professores devidamente treinados, se mostrariam muito proveitosas para o ensino e aprendizagem de escrita. A falha que vemos no tratamento destas matérias é que quer os materiais programáticos e de ensino quer a escola tratam destas matérias fundamentalmente como fator para impulsionar a competência oral. Assim, em última análise, temos um sistema que privilegia o treino da competência oral em detrimento das outras. Este fator, de acordo com Fonseca (1994), cria condições para que a escola pareça um lugar onde se praticam as formas de ser e estar linguísticos do quotidiano extra-escolar, ao invés de lugar onde essas práticas se sistematizam e se projetam para dimensões formais. Feitas estas constatações, uma questão importante seria: será que esta realidade é contrabalançada pelo manual de ensino? Vejamos a seguir.

4.3.2. Análise da situação dos manuais (de Português) do ESG⁶⁶

Como ficou exposto na parte introdutória desta pesquisa, a nossa proposta inicial era de analisar os manuais da 8^a à 12^a classe para percebermos até que ponto os mesmos influenciam negativamente o processo de ensino e aprendizagem da escrita em Moçambique. Reiteramos no final do Capítulo 3, no ponto 3.4, sobre “O livro e a sua utilidade”, que era preciso abordar esta questão de forma mais pormenorizada, tendo em conta a ligação estreita entre este e o currículo/

⁶⁶ Quando iniciámos a pesquisa, a nossa primeira intenção era incluir neste estudo a análise dos manuais do ESG (8^a à 9^a classes) sob o ponto de vista do alinhamento dos conteúdos. Mas tal mostrou-se difícil devido à falta de definição dos manuais a usar no ESG em Moçambique.

programa de ensino. Na tentativa de abordar a questão do manual, o que constatámos à primeira é que analisar os manuais do ESG em Moçambique não se mostra uma tarefa fácil. Com efeito, de acordo com a Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG) 2009 - 2015 aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09, no que toca a provisão de livros escolares, no ESG não há livros aprovados e a política sobre esta matéria ainda precisa de ser estabelecida. Para colmatar este défice, assiste-se a ações de intervenientes como editoras e empresas a assumirem o papel proponente de livros escolares, desdobrando-se nas componentes *desenvolvimento, produção e posterior venda* do material ao “mercado” nacional (EESG, 2009), sem um critério uniforme e devidamente controlado pelas autoridades educativas.

Neste contexto, a questão que poderia ser colocada é: com este cenário será que são acionados os mecanismos visando a seleção, certificação com base no critério preço e qualidade do manual? O relatório acima referido não aborda esta questão. Mas o aspeto fundamental é que esta é uma questão importante no contexto em estudo, uma vez que no mesmo lidamos com problemas como (i) baixos níveis de domínio de língua portuguesa, (ii) baixa renda familiar que concorre para a fraca aquisição do manual, agravados pela (iii) indefinição sobre que manual usar, que caracteriza o sistema. Este é um segundo cenário que propicia, sobremaneira, a fraca qualidade do trabalho desenvolvido pelos parceiros de sala de aula.

Poderia pensar-se que a falta de definição de manuais não é *per si* um fator determinante, uma vez que em países europeus como Portugal, que é a realidade mais próxima, a política de manuais aponta para a diversificação, tendo as instituições de ensino e os professores, em particular, a responsabilidade de procederem à seleção do manual a usar durante algum período, à semelhança do que se procura fazer no contexto em estudo. Mas em Portugal, o Ministério de tutela delega a certificação de manuais a instituições de ensino superior devidamente credenciadas para esse trabalho. Isto não é o que os dados relativos à situação de Moçambique indicam.

Em Moçambique há, na verdade, um contexto diferente. Neste contexto, para além da necessidade de o Ministério contar com as instituições do ensino superior para efeitos de certificação dos manuais, a realidade linguística (Português L2 e, algumas vezes, língua de sala de aula), a dificuldade na distribuição dos manuais e até a indisponibilidade financeira por parte dos pais e encarregados de educação exigem que o sistema defina uma política clara sobre o manual em aspectos como: (i) que manual de base usar, (ii) qual deve ser o critério de seleção, (iii) qual deve ser o período de uso de determinado manual selecionado, (iv) qual deve ser o preço de base, tendo em conta a realidade do país, entre outros fatores julgados importantes.

No cenário atual, caracterizado por uma “atmosfera de indecisão”, surgem várias outras questões por resolver, das quais trouxemos duas. A primeira, segundo a EESG, são os próprios professores que não dispõem de manuais que os possam orientar nas suas atividades diárias. A segunda, porque as escolas precisam de funcionar, estas recomendam a utilização dos materiais existentes, mas, decorrente desta “indecisão” e do facto de cada escola e cada professor puderem recomendar os materiais a usar, gera-se uma espécie de confusão no sistema. Como resposta a este cenário gerado, assiste-se a uma espécie de resistência do lado dos pais e encarregados de educação para comprarem os materiais. Esta resistência encontra um campo fértil pelo facto de o próprio sistema não ter por onde exigir⁶⁷ que os estudantes adquiram os materiais; porque, para isso, deve, primeiro, indicar claramente que materiais definiu para o ESG.

A propósito desta questão, uma das professoras com quem trabalhámos no decurso deste estudo referiu, na senda do que a EESG (2009) avançou, o seguinte: *A decisão sobre que manual usar cabe à escola, reunido o corpo docente, mediante uma análise cuidadosa dos conteúdos face ao currículo. Mas, nem sempre é fácil tomar essa decisão uma vez que o conjunto dos três manuais [disponíveis] apresenta disparidades na distribuição dos conteúdos⁶⁸ face ao currículo. Por exemplo, baseada na minha experiência como professora e encarregada de educação, comprei um manual para a minha filha que não serviu, de acordo com a escolha da escola onde ela estuda. A consequência disto é que foi um dinheiro perdido e manual com pouca ou quase nenhuma utilidade... Como deve imaginar, o que acontece neste sistema é muito difícil...*

Face a estes problemas profundos, o que recomenda o instrumento que temos vindo a citar é que o sistema precisa de alternativas inovadoras. Salienta que isto passa pela formação dos professores, colocação de livros e manuais escolares, partilha de custos e ainda um currículo e uma gestão escolar flexíveis. Para além destes elementos, a nossa pesquisa sugere que, pelo menos nesta fase crítica, a resposta passa, também, por o sistema, através do Ministério de tutela, com o auxílio das instituições de ensino superior, assumir ou liderar o processo de desenvolvimento de materiais consentâneos com a realidade e necessidades do país, incluindo a constante atualização destes materiais, e/ou adopção de outros, de acordo com a descoberta de novas necessidades educativas. Igualmente, no contexto da colocação do material no mercado, o sistema deve garantir que as bibliotecas escolares disponham deste material para consulta e uso em aulas nos casos em que os estudantes, por diversas razões, não possuam o seu.

⁶⁷ Segundo os professores com quem trabalhámos, as autoridades educativas não permitem que os professores sancionem os estudantes sem manuais para as aulas.

⁶⁸ Veja-se a discussão levantada acima no ponto 3.4 na Parte II, com base em Grosso (1999).

Uma outra questão central que este cenário pode suscitar é: então como decorre o processo de ensino e aprendizagem no ESG em Moçambique e como é que o livro está distribuído? Das observações que efectuámos registámos que menos da metade dos estudantes inquiridos *sempre tiveram livros de leitura para as aulas de Português em todas as classes*, como ilustram os dados que apresentamos no quadro 24.

Item	Cidade		
	% em Maputo	% na Beira	% em Nampula
9 ^a	45.0	20.9	30.5
11 ^a	20.3	7.6	10.3

Quadro 24: Percentagem relativa a estudantes que sempre tiveram o livro de leitura para as aulas de Português em todas as classes

Como se vê, há um agravante se considerarmos que, quanto mais os estudantes progredem, a percentagem dos que possuem o livro em todas as classes tende a decrescer. Ou seja, regride o contato com o principal instrumento de mediatização entre o “programa de ensino e a sua própria recontextualização a nível da sala de aula” e vai desaparecendo o principal suporte de matéria a ensinar e a aprender, não permitindo que os estudantes fixem o conteúdo do que é ensinado, nem que dêem continuidade ao estudo iniciado na escola. Como se deve compreender, tudo isto quebra o processo de interação entre o ensinante e o aprendente (Grosso, 1999: 238). Aqui pode colocar-se mais uma questão: como é que “sobrevivem” os que não têm o manual?

Os dados dos inquéritos (vide questão 8, quadro 26 abaixo) permitem-nos depreender que mais de 50% dos estudantes ou nunca tiveram o livro de leitura para as aulas ou tiveram apenas em algumas classes. De entre estes, há os que vão recorrendo a fotocópias para acompanharem as aulas. Na verdade, a cultura de fotocópias acaba por abranger todos os estudantes do ESG, uma vez que, não havendo um manual específico para este subsistema, dos três manuais existentes para cada classe, os professores acabam por ir juntando as propostas de conteúdos que julgam responderem melhor às necessidades de aprendizagem/dificuldades dos estudantes. Esta tentativa de reequilibrar a dispersão dos conteúdos⁶⁹ acaba criando uma situação em que todos os estudantes, mesmo os que possuem o manual previamente indicado para a disciplina, tenham de recorrer a fotocópias para acompanharem as aulas.

⁶⁹ Reveja-se a discussão baseada em Grosso (1999) que levantámos no Capítulo 3, ponto 3.4 sobre “O livro e a sua utilidade”.

Como se pode ver, em contextos de L2, se esta realidade não cria condições para que ocorra um processo eficaz de ensino e aprendizagem das “capacidades fechadas”, muito menos poderá responder às necessidades de um ensino e aprendizagem das “capacidades abertas”. Sabe-se que a aprendizagem destas últimas, como discutimos **na parte II** desta pesquisa, requer que fundamentalmente os estudantes não tenham muitas dificuldades para responderem às questões que conduzem ao domínio das “capacidades fechadas”. Só assim poderão fazer uso eficaz do conhecimento linguístico ao serviço da aprendizagem das “capacidades abertas”.

Na sequência do que se disse acima, o que acabámos de discutir no último parágrafo equivale a dizer que a escrita exige em simultâneo competências resultantes das “capacidades fechadas” e das “capacidades abertas”, devendo o professor - que deve desenvolver o seu trabalho com intencionalidade, programação e de modo sistemático -, saber decidir em que momentos dar mais enfoque ao treino destas ou daquelas capacidades.

Em suma, com a discussão deste ponto podemos referir que num contexto como o que está em estudo, (i) com escassez de conteúdos programáticos direcionados para o treino da componente escrita, (ii) sem manuais de base previamente definidos, (iii) com dificuldades de controlar a grande dispersão de conteúdos que constam dos três manuais em uso e de compensar a falta de manual que o estudante tem, o objetivo de treino das “capacidades fechadas” e “capacidades abertas” está longe de ser alcançado. Por isso, urge reverter o cenário com propostas curriculares mais equilibradas e contextualizadas, bem como com propostas de manuais específicos, mais acessíveis e, também, contextualizados e passíveis de atualização, mediante estudos constantes para aferir o grau do seu alcance na solução dos problemas de aprendizagem neste sistema de ensino.

No cômputo geral, podemos referir que o facto de não haver uma definição clara sobre que manual usar para o processo de ensino e aprendizagem constitui um elemento negativo importante para o processo de ensino e aprendizagem da escrita. O elemento central reside no facto de que, tratando-se de um contexto de L2, com inúmeras dificuldades como: (i) o fraco domínio de língua padrão ensinada na escola, (ii) o fraco acesso a materiais de leitura capazes de potenciar os níveis de proficiência dos estudantes, bem como (iii) o fraco poder de aquisição dos materiais instrucionais pelos pais e encarregados de educação, a decisão sobre a adopção do manual de base para todos os níveis de ensino secundário seria muito benéfica para o processo. Por exemplo, para além do apoio que os manuais dariam na componente interacção na sala de aulas, os mesmos poderiam servir de pontos de referência para o processo de avaliação.

Em síntese, neste ponto, analisámos o *feedback* dos professores sobre os materiais produzidos pelos estudantes, em 4.1.1.1 e 4.1.1.2, e sobre os materiais sem o *feedback* dos

professor, em 4.1.1.3. Os resultados desta análise abriram espaço para a reflexão sobre duas áreas importantes: a gramática e a oralidade, no que diz respeito à contribuição que dariam para o ensino e aprendizagem da escrita. Este cruzamento entre o ensino da gramática e da componente oral tendo como foco o ensino da escrita foi discutido em 4.2., mostrando que aquelas duas componentes podem ser trabalhadas visando aperfeiçoar a componente escrita.

Para além destes elementos, a análise dos materiais dos estudantes levou-nos a refletir em torno de dois outros elementos importantes no ponto 4.3.: a análise das propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares, em 4.3.1., e da situação dos manuais do ESG, em 4.3.2. Esta análise serviu para reforçar a ideia de que a conjugação dos dois fatores cria um contexto que leva a uma dificuldade acentuada no processo de ensino e aprendizagem de escrita, originando casos como os que vimos em 4.1.1. e seus sub-pontos.

5. Análise dos perfis académicos dos estudantes e técnico-profissionais dos docentes do ESG

Neste capítulo, pretendemos, com base na informação recolhida através de inquéritos administrados aos dois grupos-alvos, captar outro conjunto de aspetos relevantes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular, que a análise dos materiais escritos não foi capaz de nos trazer. Assim, em 5.1. analisamos o perfil académico dos estudantes do ESG, com enfoque para as implicações que pode ter para o processo de aprendizagem da escrita, e, em 5.2, o perfil técnico-profissional dos docentes do mesmo sistema de ensino, tendo como enfoque, também, as implicações que pode ter para o processo de ensino da escrita. Devemos lembrar que trabalhámos com 342 estudantes dos quais 216 da 9^a classe (distribuídos da seguinte forma: 42 em Maputo; 115 na Beira; e 59 em Nampula) e 196 da 11^a classe (distribuídos da seguinte maneira: 74 em Maputo; 92 na Beira; e 29 em Nampula). Note-se que há casos em que nem todos os inquiridos responderam a todas as questões, havendo também casos em que responderam a mais do que uma questão.⁷⁰

5.1. Análise do perfil académico dos estudantes do ESG – implicações para o ensino e aprendizagem da escrita

A seguir apresentamos o perfil académico dos estudantes do ensino secundário inquiridos nas três zonas. Para melhor leitura dispomos os dados das duas classes no mesmo quadro, tendo em conta a perspetiva *sul-centro-norte*, ou seja, as cidades de *Maputo-Beira-Nampula*, representadas pelas escolas que serviram de campo de pesquisa. O conjunto de questões do inquérito dos estudantes a ser analisado neste ponto corresponde ao intervalo que vai da 7^a até à 19^a questão do **anexo 2** deste estudo. Como referimos anteriormente, o conjunto de questões destes inquéritos permitirá perceber que outros fenómenos podem ajudar a explicar o fraco domínio da componente escrita no contexto em estudo.

Neste sentido, no que toca à questão 7, “**Gosta da língua portuguesa?**”, os dados revelam que no geral os alunos gostam da língua portuguesa, como se mostra no quadro 25, que apresenta, respetivamente, os dados para os respondentes da 9^a e 11^a classes.

⁷⁰ Procuramos destacar estes casos nos quadros em que organizamos os dados de cada questão. Grosso modo, estes casos pertencem ao grupo daqueles que não responderam a todas as questões.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
28	66.7	104	90.4	56	94.9	Gosta muito	67	90.5	69	75	29	100	
11	26.2	11	9.6	3	5.1	Gosta pouco	6	8.1	15	16.3	0	0.0	
0	0.0	0	0.0	0	0.0	Não gosta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
2	4.8	0	0.0	0	0.0	Não tem opinião	1	1.4	8	8.7	0	0.0	
41	97.6	115	100	59	100	Total	74	100	92	100	29	100	

Quadro 25: Percentagem de estudantes que gostam da língua portuguesa na 9^a e 11^a classes.

Como referido, os alunos inquiridos nas três cidades gostam da língua portuguesa, embora se note uma pequena variação entre as classes, parecendo serem os da 11^a classe os que mais gostam (“Gosta muito”) e que apresentam homologamente valores contrários mais baixos (“Gosta pouco”).

Esta questão foi colocada tendo em conta a possibilidade de o desempenho linguístico dos alunos estudados sofrer influência do fator “gostar ou não da língua alvo”.

No que respeita a questão 8, “**Desde que começou a frequentar o ensino secundário, para a cadeira de Português sempre teve acesso ao livro de leitura da respetiva classe?**”, verificámos que, no geral, o livro de leitura está ausente do quotidiano dos alunos, como ilustram os dados constantes do quadro 26.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
19	45.2	24	20.9	18	30.5	Sempre teve livro de leitura da respetiva classe para as aulas	15	20.3	7	7.6	3	10.3	
7	16.7	63	54.8	12	20.3	Nunca teve livro de leitura da respetiva classe para as aulas por dificuldades financeiras	21	28.4	34	37.0	14	48.3	
11	26.2	18	15.7	23	39.0	Teve livro nalgumas classes	26	35.1	25	27.2	9	31.0	
5	11.9	10	8.7	5	8.5	Nunca precisou do livro de leitura, pois pode fotocopiar as partes indicadas pelo professor	12	16.2	26	28.3	3	10.3	
0	0.0	0	0.0	1	1.7	Nunca teve acesso ao livro de leitura, pois acha que não é importante por ser falante do Português	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
42	100	115	100	59	100	Total	74	100	92	100	29	100	

Quadro 26: Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes com acesso ao livro de Português para as aulas.

A análise dos dados disponíveis no quadro 26 mostra que a percentagem dos estudantes que sempre tiveram o livro de Português para as aulas não ultrapassa os 50% (com a percentagem mais alta - 45.2% - a verificar-se em Maputo, na turma da 9^a classe). Estes dados confirmam, ainda, que à medida que progridem, os estudantes tendem a não usar o livro de Português para as aulas, conforme ilustram os dados da 11^a classe (Maputo - 20.3%; Beira - 7.6%; e Nampula - 10.3%). Dentre as razões mais apontadas para o não acesso ao livro de Português, o destaque vai para as dificuldades financeiras.

Se cruzarmos esta informação com a que refere que neste sistema não há um manual definido, podendo as escolas escolher de entre os três em circulação no país, percebemos que o problema é complexo. É que se há indefinição, havendo casos em que os professores cruzam os conteúdos para responder melhor às necessidades educativas, a falta de recursos surge como uma barreira adicional de grande importância.

No que toca ao processo de ensino e aprendizagem em si, diríamos que o pouco (ou a quase falta de) contacto com o livro que os dados ilustram deixa espaço para a ocorrência de uma fragilidade enorme. Como refere Grosso (1999: 238), é no manual onde os conteúdos a ensinar se encontram dispostos numa progressão clara, definida e organizada, incutindo uma maior segurança,

quer a nível do aluno quer a nível do professor. Esta autora avança ainda, na esteira de Ribeiro (1991), que “[o] manual didático apresenta o que deve ser aprendido ou ensinado numa forma clara e perceptível contribuindo para maior segurança de alunos, pais e professores”. Ora, a falta de manual quebra uma das principais funções comuns aos manuais ou livros escolares das diversas disciplinas: a de mediatisar entre um determinado programa e a sua própria recontextualização a nível da sala de aula. Neste contexto, para maior parte dos alunos do ensino secundário em Moçambique, falta “o suporte escrito da matéria a aprender”, não permitindo fixar o conteúdo do que é ensinado, nem dar continuidade ao estudo iniciado na escola (num contexto em que parte significativa da população ainda fala o Português apenas na escola). Ademais, na linha da mesma autora, a ausência do manual compromete o “processo de interação entre ensinante e aprendente” (idem).

No que se refere à questão 9, “**Para além dos materiais relativos aos conteúdos das disciplinas da sua classe, que outros materiais costuma ler?**”, nota-se que, no geral, os alunos lêem mais *jornais e revistas sobre assuntos diversos do seu interesse*, com percentagens significativas em Maputo entre os respondeiros das duas classes (85.7% na 9ª classe e 70.3% na 11ª classe). Vejam-se os resultados no quadro 27.

9ª classe						Item	11ª classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2	4.8	36	31.3	12	20.3	Lê livros literários de autores moçambicanos	11	14.9	39	42.4	8	27.6	
4	9.5	7	6.1	3	5.1	Lê livros literários de autores de outros países	5	6.8	1	1.1	5	17.2	
36	85.7	44	38.3	17	28.8	Lê jornais e revistas sobre assuntos diversos do seu interesse	52	70.3	33	35.9	7	24.1	
2	4.8	25	21.7	17	28.8	Só lê o material escolar para as aulas	1	1.4	11	12.0	5	17.2	
1	2.4	3	2.6	8	13.6	Costuma ler outro material	4	5.4	8	8.7	4	13.8	
42	100	115	100	57	96.6	Total	73	98.6	92	100	29	100	

Quadro 27: Percentagem relativa a hábitos de leitura dos estudantes da 9ª e da 11ª classes.

Embora todo o cenário mostre resultados pouco animadores, com os dados a apontarem percentagens dos que lêem livros literários moçambicanos e de outros países abaixo dos 50%, há que destacar o facto de em Maputo apenas 4.8% e 9.5% dos inquiridos, respetivamente, acederem

àquele tipo de leitura. Este cenário deve preocupar qualquer sistema, se considerarmos que a leitura é a base para o acesso à língua escrita. Estes dados permitem-nos, ainda, referir que a maior parte da “pouca leitura” que os alunos fazem escapa ao processo de sistematização do professor. Ou seja, o tipo de leitura que os estudantes fazem não garante/permite que os professores tenham controlo sobre ela (por exemplo, “Lê jornais e revistas sobre assuntos diversos do seu interesse”) numa perspetiva que abra espaço para *potenciar* essa leitura para fins académicos e de aprendizagem ao longo do processo. Seria interessante, havendo dificuldades de leitura, que os professores soubessem o que os estudantes alternativamente lêem, para com base nisso estudarem a possibilidade de partir dessa leitura de caráter livre para outras mais controladas, sistematizadas e para fins académicos.

No que toca à questão 10, “**Se costuma ler livros literários, qual é o título do último livro que leu e de que autor(a)?**”, registámos, como tendência geral, que os estudantes nunca se lembram simultaneamente do autor e do título do livro, conforme ilustram os dados contidos no quadro 28. Deve-se destacar, porém, o facto de apesar de termos uma percentagem significativa em Maputo, na ordem dos 83.3%, esta representar cinco respondentes da 9^a classe de um universo de seis. Como se pode notar, estamos diante de números preocupantes se considerarmos que os seis respondentes pertencem a um universo total de quarenta e dois estudantes. Pelo contrário, apesar de indicarem percentagens abaixo de 50%, deve-se destacar, também, o facto de, no conjunto, os números da Beira parecerem muito mais encorajadores, se considerarmos que temos trinta e nove respondentes, dos quais dezoito, representando 46.2%, que leram e se lembram dos autores e dos títulos, conforme ilustram os dados apresentados no quadro 28.

9ª classe						Item	11ª classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
5	83.3	5	11.6	5	33.3	Lembra-se do título e do respetivo autor do livro	7	43.8	18	46.2	3	30.0	
0	0.0	2	4.7	1	6.7	Lembra-se apenas do título do livro	3	18.8	0	0.0	2	20.0	
1	16.7	4	9.3	5	33.3	Não se lembra nem do livro nem do autor	5	31.3	21	53.8	0	0.0	
0	0.0	7	16.3	3	20.0	Lembra-se apenas do autor do livro	1	6.3	0	0.0	5	0.0	
6	14.3	43	37.4	15	25.4	Total	16	21.6	39	42.4	10	43.5	

Quadro 28: Percentagem de estudantes da 9ª e da 11ª classes que leem livros literário e se lembram dos autores e dos títulos.

Fazendo uma apreciação específica, os dados destacam que dos setenta e quatro respondentes da 11ª classe nas ESJM e ESL na cidade de Maputo, apenas dezasseis, correspondentes a 21.6%, responderam à questão. Isto equivale a dizer que cinquenta e oito, correspondentes a 78.4%, não leem livros literários.

À mesma questão, dos noventa e dois respondentes da 11ª classe na ESMSM na cidade da Beira, apenas trinta e nove, correspondentes a 42.4%, responderam. Isto equivale a dizer que cinquenta e três, correspondentes a 57.6%, não leem nenhuma obra literária.

Para o caso de Nampula, à mesma questão, dos vinte e nove respondentes da 11ª na ESN, apenas dez, correspondentes a 34.5%, responderam. O mesmo equivale a dizer que dezanove, correspondentes a 65.5%, não leem nenhuma obra literária.

No que toca à 9ª classe, o cenário é similar. Com efeito, os dados indicam que dos quarenta e dois respondentes na ESJM, em Maputo, seis, correspondentes a 14.3%, responderam à questão. Isto significa que 85.7% dos estudantes não leem livros literários.

Para o caso da ESMSM, na cidade da Beira, os dados indicam que dos cento e quinze respondentes na 9ª classe, apenas quarenta e três, correspondentes a 37.4%, responderam à questão. Deve-se assinalar que três, correspondentes a 7%, confundem “artigo de opinião” com “obra literária”. O cenário aqui presente traduz que 62.6% não leem livros literários.

Em Nampula, dos cinquenta e nove respondentes na ESN, apenas quinze, correspondentes a 25.4%, responderam à questão, sugerindo-se que 74.6% não leem livros literários.

Estes dados remetem-nos para duas questões de fundo. Primeiro, sabemos que toda a leitura, para além do exercício de compreensão e interpretação, visando a capacidade de abstração e relação, permite ao leitor apropriar-se da escrita com foco nos diversos tipos de texto, quer visando a receção quer visando potenciar a componente de produção. Estas são duas vertentes importantes para toda a escolaridade e principalmente para o nível da escolaridade superior no futuro. Todavia, com os dados apresentados no *quadro 26*, conjugados aos da *questão 9*, podemos afirmar que a maior parte dos nossos estudantes conclui o ensino secundário sem estas valências, o que se repercute na sua capacidade de produção escrita. A segunda, que tem a ver com a avaliação, liga-se ao facto de uma das componentes avaliadas no sistema de educação moçambicana, tanto nos exames para a conclusão do ensino secundário (12^a classe) quanto, posteriormente, para os exames de acesso ao ensino superior, ser a vertente literária no que toca ao conhecimento de obras e seus autores. Com os dados dispostos no quadro 28, podemos afirmar que mais de metade da população em estudo não conseguiria responder a uma questão sobre a vertente literária. Esta última questão desperta curiosidade, na medida em que os programas do ensino secundário dão espaço considerável para esta componente. Com esta constatação, podíamos colocar as seguintes perguntas: (i) afinal como é tratada esta vertente a este nível? e (ii) será que a falta de livros contribui para esta realidade?

Na verdade, estas duas questões interpenetram-se, uma vez que a falta de livros, que é notória nas bibliotecas das escolas onde trabalhámos e nas das outras por onde passámos, e que os estudantes inquiridos deixam transparecer através das suas respostas, pode reduzir a ação programática e pedagógica do professor, levando a que ele mesmo evite tocar em assuntos que não vai abordar com a devida propriedade, quer por falta de material para a lecionação, quer porque ele mesmo não terá lido os textos propostos. O outro aspeto de fundo é que os manuais deste nível propõem leituras de extratos textuais de livros literários, o que, aliado ao que discutimos anteriormente, reduz a possibilidade de os alunos acederem à leitura plena do livro e corta a possibilidade de estes captarem a imagem global da proposta de leitura do autor e de acederem ao desafio de um treino de leitura mais exigente.

Relativamente à questão 11, ”**O que acha sobre o nível de proficiência/domínio de língua portuguesa do seu professor de Português?**”, os dados indicam que no geral os respondentes consideram que o nível de proficiência linguística dos seus professores oscila entre o *Muito Bom* e o *Bom*, havendo casos isolados em que os respondentes atingiram valores acima dos 20% na variável *Razoável*: em Nampula (28.8% dos respondentes da 9^a classe) e na Beira (27.2% dos respondentes da 11^a classe). Vejam-se os dados contidos no quadro 29.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
14	33.3	72	62.7	23	39	Muito bom	52	70.3	19	20.6	6	20.7	
22	52.4	28	21.7	19	33.9	Bom	18	24.3	48	52.2	12	41.4	
4	9.5	13	11.3	17	28.8	Razoável	2	2.7	25	27.2	9	31.0	
0	0.0	0	0.0	0	0.0	Mau	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
40	95.2	113	98.2	59	100	Total	72	97.3	92	100	27	93.1	

Quadro 29: Percentagem relativa à percepção dos estudantes da 9^a e da 11^a classes sobre o nível de proficiência/dominio de língua portuguesa dos seus professor de Português.

Nesta questão quisemos saber qual era a percepção dos estudantes relativamente ao nível de proficiência dos seus professores de Português. Colocámos esta questão para tentar aferir o nível de confiança técnica que os estudantes têm nos seus professores, uma vez que isso pode contribuir para o interesse ou não na matéria que estes professores lecionam. Na nossa opinião, quando um professor demonstra insegurança ou níveis de “relativa incompetência” para o que se espera dele, principalmente pelos que beneficiam da sua atividade, abre espaço para algum desinteresse. Esta realidade pode concorrer para que os estudantes tirem pouco proveito do que deveriam aprender, quer devido à insegurança/“relativa incompetência” por parte do professor, quer devido à falta de motivação que se pode gerar decorrente do primeiro fator.

Com efeito, olhando para os dados apresentados no quadro 29, se há alguma confiança dos alunos para com os seus professores ao nível da 11^a classe na cidade de Maputo, a questão parece diferente para os casos da Beira e de Nampula. Para o caso da 9^a classe, há que destacar a confiança que os estudantes da Beira depositam nos seus professor. Todavia, deve-se assinalar que os dados da Beira e Nampula são relativamente preocupantes, uma vez que no domínio do que os estudantes consideram proficiência razoável registámos uma percentagem entre os 11.3% e 28.8%, respectivamente.

Estes dados fazem-nos re-visitar Lopes (2004) que demonstra que à medida que nos afastamos da capital do país assistimos a uma redução quer ao nível do número de falantes de Português quer, consequentemente, ao nível de proficiência linguística. Se quisermos generalizar os dados, podemos pensar, na esteira de Lopes (2004), que nas zonas mais afastadas das capitais a realidade é ainda mais preocupante. Naturalmente, este fator, que se pode considerar estar no domínio das “capacidades fechadas” (Foster, 1992), põe em causa o treino das “capacidades

abertas” (idem), por estas serem mais exigentes e apelarem ao domínio da língua num nível acima do *razoável*. Isto sugere que mais investimento no domínio da língua portuguesa deverá ser feito, com mais enfoque para as zonas mais afastadas das capitais, devendo prestar-se mais atenção à formação de professores de Português.

No que se refere à questão 12, “**Gosta de escrever?**”, os dados indicam que, no geral, os estudantes gostam de escrever. Mas é preciso considerar que os números contidos no quadro 30, só por si, podem levar-nos a colocar várias questões, se a nossa análise perder de vista a ocorrência de outros fatores como os analisados acima e a serem discutidos abaixo. Vejamos os dados contidos no quadro 30.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
41	97.6	108	93.9	59		Gosta de escrever	69	93.2	89	96.7	28	96.6	
1	2.4	7	6.1	0		Não gosta de escrever	5	6.8	3	3.3	1	3.4	
41	100	115	100	100		Total	74	100	92	100	29	100	

Quadro 30: Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa à sua percepção sobre o seu gosto pela escrita.

Como os dados registam, os estudantes gostam de escrever e querem escrever; o que acontece é que a escola parece criar um bloqueio ao não criar condições para o efeito, como aponta Byrne (1988). Sobre este posicionamento, e conforme ilustrado nas discussões anteriores, o autor refere que a escola tende a não integrar a escrita no mesmo rol das outras atividades. Para si, a escrita é a menos privilegiada das quatro competências:

(...) writing tends to be the ‘Cinderella’ of the four skills [...] and is relegated to the end of the teaching unit and used mainly for homework. This is unlikely to make the learners *want* to write. (...), we should introduce writing activities that lead naturally onto or from the use of other skills, so that the learners see writing as a *real* activity. (Byrne, 1988: 28)

Na linha daquilo que defende o autor, a escrita é normalmente vista como uma atividade ocasional, visando resolver as questões que o estudo de outras competências levanta.

Portanto, o que os respondentes transmitem com estes dados, reforçando as constatações de Byrne (1988), é que efetivamente o sistema de ensino precisa de agir, no sentido de aproveitar esta predisposição, incutindo nos estudantes uma visão de escrita direcionada principalmente para os

objetivos académicos e formais. Isto permitirá que o seu futuro, tanto como estudantes nos níveis avançados quanto como profissionais, resida sobre bases de escrita consistentes.

Para a questão 13, “**De que tipo de escrita gosta?**”, os dados indicam que no geral os respondentes gostam de *escrita livre* e sobre as *matérias das aulas*, com percentagens significativas para a referente aos assuntos do seu interesse. Veja-se os dados contidos no quadro 31 abaixo.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
19	45.2	50	43.5	30	50.8	Escrita livre	29	39.2	26	28.3	10	34.5	
2	4.8	20	14.4	10	16.9	Escrta dirigida pelo professor	7	9.5	11	17.7	3	10.3	
14	33.3	30	26.1	13	22.0	Escrta sobre assuntos relativos às matérias das aulas	15	20.3	34	36.9	9	34.6	
4	9.5	8	7.0	4	6.8	Escrta sobre assuntos do seu interesse	16	21.6	17	18.5	6	20.7	
39	93.0	108	94.0	57	97.0	Total	67	91.0	88	96.0	28	97.0	

Quadro 31: Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa ao tipo de escrita de que gostam.

Como ilustram os dados contidos no quadro 31, à semelhança do que acontece com a leitura, os alunos preferem uma escrita livre e muito menos controlada pelo professor. Aqui podem colocar-se várias questões, mas para este estudo trazemos duas: (i) afinal que estratégias e que modelos de ensino de escrita usam os professores? e (ii) por que os estudantes preferem uma escrita livre e menos controlada pelo professor?

Para a primeira questão, como veremos mais adiante quando analisarmos os inquéritos dos professores (veja-se a questão 19 daqueles inquéritos), podemos dizer que os professores não seguem nenhum modelo e recorrem a estratégias pouco sistematizadas para o grau de exigência que o ensino da escrita representa. Para a segunda questão, não havendo nenhum modelo e recorrer-se a estratégias pouco sistematizadas, contrabalançando-se isso com a vontade de escrever por parte dos alunos, como ficou exposto acima, é esperável que os alunos prefiram (ainda que inconscientemente) uma composição livre a uma controlada mediante critérios não sistematizados.

Mas é preciso considerar que os estudantes não sabem escrever no sentido em que a escola exige que o façam. Este elemento remete-nos para a necessidade de ensinar os estudantes a

escrever, na linha da exigência escolar, recorrendo a modelos consentâneos com a realidade contextual de L2 e com as necessidades de língua variadas demonstradas através dos dados escritos analisados anteriormente. Como vimos na componente de revisão de literatura, uma tal pedagogia seria a dos géneros textuais por ser aquela capaz de tratar a aprendizagem da escrita olhando para todas as dimensões: a composicional, a ortográfica e a gramatical. A estas dimensões deve-se acrescentar a funcional, com um grau de importância elevada.

Na sequência do acima exposto, deve-se reforçar, sob o ponto de vista funcional, que ao reconhecer a importância do conhecimento e domínio dos géneros textuais, tanto no domínio do processo de ensino e aprendizagem da escrita como, posteriormente, no domínio profissional, reconhecemos também a importância do conhecimento do género enquanto realidade que nos projeta, potencialmente, para a compreensão do contexto em que interagimos, abrindo espaço para que a nossa ação seja não apenas no sentido de compreender, mas, também, de contribuir e até modificar a realidade desse mesmo contexto (Hyland, 2003).

Na mesma sequência, sob o ponto de vista das dimensões composicional, ortográfica e gramatical, a grande vantagem que a pedagogia de género pode trazer para o ensino da escrita é de permitir que os aprendentes tenham acesso, de forma explícita, aos recursos retóricos do texto e da metalinguagem pela qual se pode analisar. Isto garante que os estudantes olhem para o texto como um artefato que pode ser explicitamente questionado, comparado e desconstruído na perspetiva de alcançar a sua compreensão e a sua concepção de forma mais profunda (Hyland, 2003).

Se se resolver esta questão metodológica, que carece de investimento da parte da escola e do professor, será relativamente fácil trabalhar dentro de um pressuposto segundo o qual “é preciso que se deixe os estudantes escreverem sobre temas que os cativem, ao mesmo tempo que se vai incutindo neles a ideia de que a composição livre não é a solução para resolver os problemas da escrita. Precisam de orientação tal como acontece noutras tarefas de língua ou de outras disciplinas” (Guirrugo, 2008: 87).

No que diz respeito à questão 14, “**Acha que o que aprende nas aulas de Português é suficiente para estimular a sua capacidade de escrita?**”, os dados que apresentamos no quadro 32 indicam que no geral os respondentes acham que o que aprendem nas aulas de Português é suficiente para estimular a sua capacidade de escrita, com percentagens acima de 50% na 9^a classe em todas as cidades e, na 11^a classe, apenas cidade de Maputo.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
24	57.1	78	67.8	38	67.9	Sim, é suficiente	50	67.6	41	44.6	13	44.8	
3	7.15	17	14.8	11	18.6	Não, não é suficiente	6	8.1	20	21.7	3	10.3	
6	14.5	4	3.5	6	10.2	Não tem opinião sobre esta questão	3	4.0	16	17.4	4	13.8	
7	16.7	14	12.2	4	6.8	Se se aplicasse mais em compreender os conteúdos seria suficiente	14	18.9	13	14.1	8	27.6	
40	95.2	113	98.3	59	100	Total	73	98.6	90	97.8	28	96.5	

Quadro 32: Percentagem de estudantes da 9^a e da 11^a classes relativa à sua percepção sobre a relevância do que aprendem nas aulas de Português para o reforço da escrita.

Para esta questão é ainda interessante olhar para os dados da cidade da Beira, nas duas classes, no que toca ao facto de a percentagem dos estudantes que disseram que *o que aprendem nas aulas de Português não é suficiente para estimular a sua capacidade de escrita* ser a mais significativa em relação às outras duas cidades, se considerarmos cumulativamente os números dos respondentes desta variável nesta cidade (dezassete na 9^a classe, correspondentes a 14.8%; e vinte na 11^a classe, correspondente a 21.7%) em relação às duas outras cidades. Este fator remete-nos para os dados da questão 11 tratada acima. Ou seja, se os professores tiverem níveis de proficiência reduzida em língua portuguesa não poderão exercer a sua atividade de molde a proporcionar uma aprendizagem adequada e de confiança para os seus alunos. Contudo, vejamos as justificações que os inquéritos a este grupo produziram para aferirmos que outros pressupostos os estudantes aventam.

Dos vinte estudantes da 11^a classe inquiridos na cidade da Beira, que julgam que o que aprendem é **insuficiente**, dezoito justificam, como a seguir passamos a transcrever:

- a. “Porque o nível em que estou o professor(a) ditam apontamento. nao escreve no quadro.”
- b. “Porque eu acho que no nível em que nos estamos o professor ja não esta mais encostado a fazer o aluno a saber ler e escrever por julgam com razão que os alunos ja sabem porque é uma coisa de nível inferior mas não é o que acontece na maioria dos casos.”
- c. “Não é suficiente pois não tenho iscrito quase nada. Trabalh-

amos com copias e nem todos os alunos conseguem resesval um tempo para transcrever as mesmas para o caderno. Para que um aluno melhor nas escrituras deve escrever muinto.”

- d. “Porque não é so Português que pode fazer melhorar a estimular a minha capacidade de escrita, tem biologia que pode me ajudar a melhorar também geografia.
- e. “porque não É sempre que na aula escrevemos por tanto é necessário aprendermos a escrever em outras ocaSiões /casa, para que gosta de iscrever não espera que o professor mande-o para escrever.”
- f. “Porque o que eu aPrendo na escola so Por si não não é suficiente Para eu ter uma boa caPacidade de escrita eu tenho de Procura saber mais quer nas aulas de Português assim com noutros lugares. e ler muito a gramatica.”
- g. “Porque não é suficiente para estimular a minha capacidade de escrita”
- h. “Por quê gosto de aprender mais as matérias da língua portuguêsa para ter mais conhecimento da língua.”
- i. “Não Porque nós não devemos nos limitar com aquilo que o Professor diz, nós devemos ir a biblioteca, Para Procurar aProfundar sobre aquilo que a a Professor disse ou sobre a matéria dada Para obter mais conhecimento sobre a matéria.”
- j. “porque nem tudo quem aprende nas aulas para estimular a minha capacidade de escrita consulto mais obras para ter mais conhecimento.”
- k. “Não porque não é só nas aulas que vou obter se calhar uma capacidade de escrita eu também posso procurar melhor através de escrever tanto e também ler.”
- l. “Não. Porque nas turmas que calhos sempre tá cheio de alunos. Muitos deles são ndiciplinados dificilmente entender as coisas. Quando estamos a fazer barulhou ou ndiciplina o tempo passa, e nada aprendemos.”
- m. “Porque não é suficiente para Estimular a minha capacidade de Escrita.

Porque Eu na qualidade de Estudante devo, Exercitar mais Para estar a altura da disciplina de portugues, deve investigar.”

- n. “Não. Na minha opinião não basta só aprender nas aulas porque é necessário que eu com dedicação e vontade de aprende possa ainda ter uma boa capacidade de escrever.”
- o. “Porque para uma boa escrita é preciso que o aluno ou estudante si dedique bastante na melhoria da sua própria capacidade como estudante no nível secundário ou médio para que o professor possa compriender a sua escrita.”
- p. “Porque também deve haver desempenhos dos nossos Encarregados de forma a torna-la mais fácil na aprendizagem.”
- q. “Por que so as aulas de Português não é suficiente , para tal nos devemos percorrer aos dicionarios e aos outros livros”
- r. “Porque não é so nas aulas de português que posso estimular a minha capacidade da escritura. Posso tambem estimular nas biblioteca, na livraria etc”

Dos dezassete alunos da 9^a classe inquiridos na cidade da Beira, que julgam que o que aprendem é **insuficiente**, apenas onze justificam, como a seguir passamos a transcrever:

- a. “Porque não é só nas aulas de Português que Podemos aprender a língua Portuguesa. Podemos ler os dicionários de Português Para aPrendermos ainda mais a língua Portuguesa, nos livros de literaturas moçambicanas, nas bibliotecas e em outros lugares Podemos aPrender a língua Portuguesa.”
- b. “Porque devemos fazer algumas copia nos fim de semana em casa”.
- c. “O qui eu aprende na aula de por tuguês é suficiente para esti mular aminha capacidade de escrita eu já cei escrever bem ja tenho boas letra e sei ler”
- d. “Porque na aula o professor não tem capasidade de esplicar tudo o professo so resumi para os alunos compreender os conteúdos.”
- e. “Porque não é so português que escrevemos tem outra disiplina ou jornal ou copias das outra disciplina.”
- f. “Porque não são as aulas de português ou a disciplina de Português ter boas escritas mas sim tambem fazendo copias e exercicios nos momentos livres.”
- g. “Porque não é só das aulas de Português que Podemos estimular a minha capacidade de escrita.”
- h. “Porque quero aprender mais sobre as linguas portuguesa. quero aprender mais ainda.”
- i. “Porque uma pessoã não Pode só esPerar escrever na escola deve também em casa Facer coPia para Saber a ter uma boa caligrafia e saber a ler melhor.”
- j. “em compreender os conteúdos seria suficiente se responder se Para ter tabem sabedoria.”
- k. “Porque escrever não sou quando o professor falar como aluno devema escrever sem profe

ssor falar e não escrever quando tem o seu assuto não devemos fazer isto.”

Analizando as respostas dos estudantes das duas classes (11^a e 9^a) inquiridos naquela província, notámos que há uma percepção de que da sua parte devia haver mais empenho e um trabalho adicional, quer recorrendo a outros materiais e outras disciplinas quer recorrendo a bibliotecas e a indivíduos mais experientes nomeadamente os encarregados de educação.

Sobre as outras disciplinas, devemos referir que esta é uma questão que deve ser discutida com a devida atenção, porque ao longo da pesquisa percebemos que os professores de outras disciplinas não se preocupam muito com a língua; para eles, **basta** que o aluno consiga atingir os objetivos das questões colocadas, em termos de conteúdo da resposta, que já consideram suficiente, deixando o trabalho de língua sob a responsabilidade do professor de Português.⁷¹ Esta pode ser uma atitude pouco recomendável, se considerarmos que os estudantes estão em processo de aprendizagem e devem acostumar-se a lidar com exigências em termos de língua em todas as disciplinas, para que possam, em todas as circunstâncias, estar conscientes do tipo de língua que

⁷¹ Fonseca (1994) discute esta questão da notável “fuga” à responsabilidade sobre os aspetos da língua por parte dos professores de outras disciplinas.

usam e da responsabilidade que têm em todo o processo. Mas é provável que os professores das outras disciplinas tenham, também, dificuldades de língua.

Curioso nesta questão é o facto de nas justificações dos alunos da 11^a classe em b) o estudante achar que *no nível em que está(ão) já não precisa(m) de aprender mais a escrever e os professores assumirem, “com razão(?)” que eles já sabem escrever*. Esta visão remete-nos ao que Guirrugo (2008), na esteira de Rebelo e Fonseca (2001), refere sobre a aprendizagem da escrita. De acordo com este autor, existem duas fases fundamentais na aprendizagem da escrita:

(...) existem diversas fases por que se passa na aprendizagem da escrita, podendo estas ser segmentadas em duas: (i) escrita principiante e (ii) escrita elaborada. Rebelo e Fonseca (2001) sublinham ainda que a aprendizagem da escrita principiante é feita nos primeiros anos de escolaridade – sobretudo até antes do ensino secundário - enquanto a escrita elaborada, nas fases subsequentes – no ensino secundário e pré-universitário. (Guirrugo, 2008: 89).

Portanto, do mesmo modo que os estudantes sentem a responsabilidade de fazer mais para a aprendizagem da escrita, a escola e os professores devem criar condições para que esta ocorra em todos os níveis. Aqui entraríamos no domínio da *co-responsabilização*, apelando a que o trabalho do professor seja criterioso, pois é o principal elemento entre os parceiros, devido à sua responsabilidade na sistematização dos materiais, das estratégias e das metodologias que guiam o sujeito aprendente. Isto equivale a dizer que, ainda que os alunos percebam que têm responsabilidades, se não forem confrontados com modelos, estratégias, metodologias e critérios bem definidos nunca conseguirão atingir a *competência compositiva*.

Relativamente à questão 15, “**O tipo de correção sobre o que escreve ajuda a melhorar a sua capacidade de escrita?**”, no geral, os respondentes indicaram valores que oscilam entre o *Sim, ajuda muito* e o *Sim. Só é necessário que se apliquem para melhorar*. Portanto, grosso modo, os estudantes julgam que o tipo de correção que os professores disponibilizam ajuda a melhorar a sua capacidade de escrita. Vejamos os resultados apresentados no quadro 33.

9ª classe						Item	11ª classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
19	45.2	72	62.6	34	57.6	Ajuda muito	39	52.7	47	51.1	11	37.9	
22	52.4	37	32.2	22	37.3	Só é necessário que se esforce um pouco mais para melhorar	34	45.9	36	58.1	17	58.6	
1	2.4	1	1.0	0	0.0	Mesmo que se esforce a informação não é suficiente para melhorar	0	0.0	4	4.3	0	0.0	
0	0.0	3	2.6	3	5.1	Não tem opinião sobre esta questão	0	0.0	4	4.3	0	0.0	
42	100	113	98.3	59	100	Total	74	100	92	100	29	100	

Quadro 33: Percentagem de estudantes da 9ª e da 11ª classe relativa à sua percepção sobre a relação entre a correção do professor e a melhoria da sua capacidade de escrita.

Apesar de termos registado uma percentagem significativa para o primeiro item, há que anotar que estes dados revelam que, mais uma vez, os alunos chamam para si a responsabilidade de fazer mais para melhorarem na componente escrita, quando referem: *Sim. Só é necessário que se esforce um pouco mais para melhorar.* Como dissemos acima, esta vontade e predisposição para a escrita deve ser bem acompanhada pela escola e pelos professores ao longo do processo, de modo a que ela não gere confusão na escolaridade avançada e no futuro enquanto profissionais.

Para a questão 16, “**O que acha que afeta a sua capacidade de escrita?**”, os dados indicam que, no geral, os respondentes consideram que *o tipo de língua a que estão expostos no dia-a-dia e as novas formas de escrever usuais nas tecnologias de informação e comunicação* (TIC’s) são umas das variáveis mais importantes que o sistema deve considerar no contexto do ensino e aprendizagem da escrita. Vejamos os dados registados no quadro 34.

9ª classe						Item	11ª classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2	4.8	17	14.8	6	10.2	A interferência da sua língua materna Bantu, pois o seu raciocínio é também feito nessa língua	4	5.4	7	7.6	5	17.2	
7	16.7	54	47.0	25	42.4	O tipo de língua a que está exposto no dia-a-dia	9	12.2	32	34.8	6	20.7	
5	11.9	8	7.0	8	13.6	O tipo de formação que teve nas classes anteriores	9	12.2	9	9.8	5	17.2	
5	11.9	6	4.0	6	10.2	A falta de hábito de leitura e de escrita da sua parte	17	38.6	15	16.3	1	3.8	
21	50.0	20	17.4	14	21.2	As novas formas de escrever usuais nas tecnologias de informação e comunicação	32	43.2	26	28.3	11	37.9	
40	95.2	104	90.4	59	100	Total	71	96.0	89	97.0	28	97.0	

Quadro 34: Percentagem relativa às variáveis que afetam a capacidade de escrita dos estudantes da 9ª e da 11ª classes.

De forma específica, os dados que esta questão produziu indicam que para as três cidades as TIC's são um fator importante a considerar no processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que, na ótica dos respondentes, influenciam negativamente o seu desempenho nesta componente. Tendo em conta o caráter complexo e o pouco tratamento que se dá à escrita no geral, encontramos nas TIC's um outro fator de dificuldade para o processo. Para estudantes jovens, com hábitos de leitura reduzidos e muitas vezes com fraca capacidade de distinguir os momentos e contextos em que se deve optar por um ou por outro estilo/forma de escrita, faz todo o sentido buscar esta realidade para o espaço de ensino e aprendizagem; até porque muito do que leem tem o seu suporte nas TIC's, muitas vezes com um tipo de língua pouco rigoroso. Nesta discussão, podem ser tratados/confrontados exemplos específicos para os alunos ganharem consciência das diferenças e perceberem por que a escola opta por uma forma e não por outra.

O outro fator de peso, que acaba se associando às TIC's, é o tipo de língua a que os alunos estão expostos no dia-a-dia. Por exemplo, para além do modelo de língua dos seus professores de Português (e de outras disciplinas), o material linguístico que leem nos jornais que circulam na praça, a falada na rádio e na televisão e a que ouvem com falantes comuns, associados à falta de ensino intencional, programado e sistematizado da escrita, acabam influenciando a sua capacidade

de escrita. Quer isto dizer que, provavelmente, estes elementos deverão, também, fazer parte das discussões nas aulas de Português, para a consciencialização dos estudantes, uma vez que podem conter tipos de língua distantes do modelo ensinado na escola, mas que os estudantes acedem com relativa facilidade na comunicação diária sem confrontarem com modelos de língua exigidos formalmente.

Relativamente à questão 17, “**Que nível de acompanhamento tem do seu professor para melhorar a sua capacidade de escrita?**”, os dados que os respondentes produziram indicam, no geral, duas variáveis importantes: (i) *o professor corrige e devolve todo o material que o estudante escreve para a reflexão* e (ii) *o professor apenas corrige o material escrito no quadro em conjunto com os alunos*. De entre as duas, a que mais se destacou ao longo da nossa pesquisa foi a segunda. Consideramos os dados contidos no quadro 35.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
19	45.2	44	38.3	17	25.8	O professor corrige e devolve todo o material que escreve para você refletir sobre ele	46	62.2	22	23.0	9	31.0	
0	0.0	3	2.6	2	3.4	O professor nunca corrige o material que escreve	0	0.0	0	0.0	3	10.3	
22	52.4	38	33.0	26	39.0	O professor apenas corrige o material escrito no quadro em conjunto com os alunos	20	27.0	55	59.8	14	48.3	
1	2.4	5	4.3	4	7.5	O professor corrige esporadicamente o material escrito por você	7	9.5	6	6.5	3	10.3	
0	0.0	27	23.5	6	10.2	O professor realiza outras atividades para o ajudar	0	0.0	6	6.5	0	0.0	
42	100	115	100	55	93.2	Total	73	98.6	89	96.7	29	100	

Quadro 35: Percentagem relativa ao tipo de acompanhamento que os professores dão aos estudantes da 9^a e 11^a classes no contexto do ensino da escrita

No contexto da leitura destes dados, é preciso referir que apesar de haver uma indicação de que os professores corrigem e devolvem o material para os estudantes refletirem sobre o mesmo, devemos destacar o facto de as correções feitas não serem profundas e, por isso, não alcançarem todos os fenómenos linguísticos problemáticos, como vimos na análise do material escrito pelos

estudantes. Igualmente, é preciso destacar o facto de, grosso modo, os professores corrigirem o material escrito no quadro em conjunto com aqueles. Segundo o que observámos ao longo da assistência às aulas, esta segunda estratégia é pouco produtiva, porque, no geral, são os mesmos estudantes que vão ao quadro voluntariamente; nos casos em que é o professor a indicar um estudante diferente daqueles que habitualmente são voluntariosos descobre-se que maior parte deles nunca escreve (ou não faz o TPC). Para além disso, o professor deve compreender que há um conjunto de dificuldades diversificado que poderá escapar da sua análise e discussão com os estudantes, se enveredar somente por uma estratégia destas, porque nunca vai poder captar e analisar a generalidade das dificuldades dos seus estudantes.

Com estes dados, abre-se espaço para a seguinte discussão: se os professores não seguem nenhum modelo de escrita específico e enveredam por estratégias pouco sistematizadas, como referimos acima, e, consequentemente, não usam nenhuns critérios de avaliação, como veremos mais adiante, então recorrerão poucas vezes à escrita. No máximo, a abordagem de escrita na aula de língua reduzir-se-á “ao mero registo de aspetos do âmbito de outros domínios ou à produção de um texto de quando em vez, normalmente num contexto de avaliação.” (Carvalho, 1999: 23). Como refere ainda este autor, este trabalho é feito sem regularidade e os professores não lhe reconhecem pertinência:

(...) no fundo, [os professores] acabam por reconhecer a pouca utilidade de tal actividade: porque têm muitos alunos e se tivessem que trabalhar adequadamente tudo aquilo que os alunos, em seu entender, deveriam escrever, não fariam outra coisa: também porque sabem que, apesar das correcções e recomendações que lhes fazem, os alunos pouca ou nenhuma melhoria registam.

Estes, por sua vez, escrevem pouco e apenas quando são solicitados a fazê-lo. E quando o fazem, essa actividade é, para eles, motivo de desagrado: quer porque acham que isso não tem nada a ver com a sua vida real; quer porque a actividade só artificialmente aparece contextualizada na sequência lógica do que habitualmente se faz nas aulas; quer ainda, porque sentem que vão ser avaliados por um professor que, sobre o assunto, pouco ou nada lhes disse na aula.” (Carvalho, 1999: 24).

Para além deste elemento, há que recordar que os dados sobre o perfil ocupacional dos professores discutidos anteriormente avançam a problemática do rácio professor-aluno no sistema de educação moçambicano. Com efeito, de acordo com a Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG) (2009), o rácio professor-alunos por turma tende a aumentar, com maior incidência a partir de 2003, como resultado de vários fatores como sejam: (i) a melhoria de taxas de fluxo no ensino primário, (ii) o défice em número de edifícios escolares, o que leva a que os novos ingressos sejam enquadrados nas escolas existentes, elevando o rácio.

A mesma fonte indica que o aumento neste rácio dificulta a gestão pedagógica e tem consequências nos resultados escolares:

(...) no ESG1, os alunos por turma por província variou, em média, em 2007 entre 56 e 70, enquanto no ESG2 variou entre 51 e 85. Esta situação dificulta a gestão pedagógica e tem consequência para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A gestão de turmas tão numerosas é complexa, sobretudo para disciplinas que exigem trabalhos práticos (...). Para se melhorar a qualidade de ensino é urgente adoptar estratégias que permitam conter ou reduzir o rácico [sic] alunos por turma (EESG, 2009: 20).

Para a questão 18, “**Acha que é capaz de se auto-avaliar na componente escrita?**”, de acordo com os dados disponíveis, a tendência geral dos respondentes indica que estes são capazes de se auto-avaliar, com percentagens acima dos 50% em toda a 11ª classe e em Nampula na 9ª classe. Devemos registar também percentagens significativas dos respondentes das duas classes nas três regiões, com os dados acima dos 30%. Vejamos os dados contidos no quadro 36 abaixo.

9ª classe						Item	11ª classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
14	33.3	54	47	30	50.8	É capaz de se auto-avaliar	39	52.7	47	51.1	16	55.2	
17	40.5	39	33.9	19	32.2	Ainda não é capaz de se auto-avaliar	23	31.1	32	34.8	10	34.5	
11	26.2	19	16.5	9	15.3	Não sabe como se faz a auto-avaliação	10	13.5	12	23.9	3	10.3	
42	100	112	97.4	58	98.3	Total	72	97.3	91	99.0	29	100	

Quadro 36: Percentagem relativa à percepção dos estudantes da 9ª e da 11ª classes sobre a sua capacidade de auto-avaliação

Regra geral, olhando para os dados, notámos que os estudantes consideram que podem auto-avaliar-se. Naturalmente, com o conjunto de problemas já colocados devemos perceber que haverá uma distância entre o que alcançam com essa auto-avaliação e o nível que se lhes deveria exigir. É deste modo que podemos não considerar estes dados conclusivos no que se refere a auto-avaliação. Como discutimos acima, na componente auto-avaliação devemos ter em conta os critérios auxiliadores do processo para que haja consciência do trabalho a ser feito pelos estudantes. Mas estes resultados são animadores porque nos revelam que os estudantes sabem o que é a auto-avaliação e, se guiados por um professor para o efeito, poderão fazê-lo com sucesso.

No que toca à questão 19, “**Acha que se estudasse a sua língua materna (Bantu) na escola ajudaria a resolver parte dos seus problemas de escrita em língua portuguesa?**”, os dados indicam que, no cômputo geral, os respondentes julgam que tal não ajudaria em nada; com dados também interessantes em Maputo: acima dos 30% dos inquiridos não têm opinião sobre este assunto. Consideremos os dados apresentados no quadro 37.

9 ^a classe						Item	11 ^a classe						
ESJM		ESMSM		ESN			ESJM/ ESL		ESMSM		ESN		
Nº	%	Nº	%	Nº	%		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
6	14.3	33	28.7	11	19.6	Ajudaria muito	3	4.1	6	6.5	6	20.7	
6	14.3	20	17.4	9	15.3	Ajudaria pouco	10	13.3	21	22.8	4	13.8	
12	28.6	48	41.7	29	51.8	Não ajudaria em nada	33	44.6	48	52.2	14	48.3	
18	42.9	12	10.4	8	13.6	Não tem opinião sobre o contacto linguístico Português-LB	26	35.1	17	18.5	5	17.2	
42	100	113	98.3	57	96.6	Total	72	97.3	92	100	29	100	

Quadro 37: Percentagem relativa à percepção dos estudantes sobre a importância da(s) sua(s) língua(s) materna(s) Bantu na aprendizagem da escrita na disciplina de Português.

Na nossa ótica, os dados ilustrados no quadro 37 levantam uma preocupação importante, porque revelam que os estudantes não têm consciência da interferência que as LB exercem sobre a aprendizagem do Português. A principal razão para esta realidade reside no facto de o sistema de educação em si ainda não tratar esta questão com uma abertura suficiente. Sabemos, como vimos atrás, que há uma tentativa de *massificar* o EB na horizontal, nas zonas rurais onde se fala mais as LB, mas esta é uma medida que julgamos que está a ser levada a cabo de forma igualmente preocupante, uma vez que, para além das dificuldades que referimos acima, é uma medida que abrange apenas as zonas rurais.

Na situação atual, julgamos que seria mais produtivo se esta medida abrangesse igualmente as cidades, uma vez provado que nestas há também falantes destas línguas que, todavia, não as dominam formalmente por não as terem aprendido numa escola. Um ganho imediato desta medida seria a consciencialização sobre a importância técnica que as LB têm na aprendizagem do Português no geral e na componente escrita em particular. Isto significa que, se as LB tivessem espaço formal, os estudantes estariam a trabalhar com duas ou mais línguas que lhes dessem “margens” para a análise e re-análise no processo de construção do pensamento. Aliás, é um dado consensual,

resultado de vários estudos, que indivíduos que dominam mais do que uma língua estão mais predispostos a terem melhor desempenho linguístico no ato de aprendizagem. Este dado pode ser mais problematizado, uma vez que há a possibilidade de os indivíduos enfrentarem dificuldades de aprendizagem significativas, como acontece no caso em estudo, se estiverem expostos a mais do que uma língua, onde as outras são “marginalizadas” sob o ponto de vista formal. Isto acontece pelo facto de as interferências negativas, normais no processo de aprendizagem em contextos multilingues, não puderem ser resolvidas pelos próprios aprendentes por lhes faltar o conhecimento formal de todas as línguas em contacto, que poderia ser utilizado para a análise e re-análise de situações linguísticas diversas (quando falam, leem ou escrevem numa e noutra língua).

Um outro ganho, não menos importante, liga-se ao aspeto de valorização das línguas usadas no país como co-línguas em todo o processo de construção da nação e à vantagem que isso poderia trazer à sociedade, porque esta teria acesso a mais fontes de conhecimento ainda marginalizadas por estarem na “posse” dos que não falam a língua portuguesa.

Para terminar este ponto sobre o **perfil académico dos estudantes do ESG – implicações para o ensino e aprendizagem da escrita**, compulsando os dados acima apresentados - à luz do pressuposto que avançámos atrás, segundo o qual a escrita enquanto competência a ser ensinada e aprendida é sensível ao que acontece à sua volta -, da análise das questões 7 a 19, podemos tirar algumas conclusões preliminares. A primeira é que apesar de gostarem da língua portuguesa e mostrarem entusiasmo para a sua aprendizagem, os estudantes encontram barreiras significativas no acesso ao livro, quer para o trabalho em aula quer para leituras complementares importantes ao processo de construção de conhecimento enquanto estudantes. Esta realidade, aliada ao fator *rácio professor-aluno*, acaba afetando a aprendizagem da escrita, na medida em que a conjugação destes fatores não permite que ocorra uma aprendizagem das “capacidades fechadas” harmoniosa capaz de auxiliar os estudantes no contexto da aprendizagem das “capacidades abertas”. Segundo, como vimos na análise dos textos produzidos pelos estudantes, das poucas vezes que os professores procuram trabalhar a componente escrita com aqueles, o peso incide sobre o produto e (quase) nunca sobre o processo; este último que devia ser visto como elemento fundamental para a medição da progressão das aprendizagens da escrita. Isto decorre da forma pouco consistente como a escrita é tratada em todo o sistema. Como resultado, abre-se espaço para a ocorrência de uma aprendizagem da escrita confusa e pouco proveitosa para estes aprendentes, quer como estudantes a outros níveis quer como profissionais no futuro, pois não têm nenhum modelo ou estratégia que possam reutilizar. Terceiro, estes elementos aliam-se ao facto de a escola não criar espaço para a

consciencialização dos estudantes sobre os ganhos que as LB poderiam trazer para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular.

5.2. Análise do perfil técnico-profissional dos docentes do ESG – implicações para o ensino e aprendizagem da escrita

A seguir apresentamos o perfil técnico-profissional dos professores do ensino secundário inquiridos nas três zonas. Este grupo é composto por professores que lecionam da 8^a à 12^a classes nas três escolas onde trabalhámos no âmbito desta pesquisa. Como foi na análise do perfil académico dos alunos, neste ponto adotaremos também a perspetiva *sul-centro-norte*. O conjunto de questões dos inquéritos dos professores a ser analisado nesta parte corresponde ao que agrupa as questões que estão no intervalo que vai da décima terceira até à vigésima sexta do **anexo 3**. Como referimos na nota introdutória deste capítulo, registámos casos em que os professores responderam a mais do que uma questão (vide quadro 43) e/ou em que não responderam a algumas delas (vide os quadros 46 e 47). Passamos a seguir à apresentação dos dados.

Neste sentido, no que se refere à *questão 13*, “**Como procede para conhecer o perfil sócio-linguístico dos seus alunos e o nível de proficiência em língua portuguesa?**”, há que registar que com a mesma queríamos perceber o ponto de partida do trabalho do professor em cada início do ano letivo, sob o ponto de vista de captação do perfil sócio-linguístico de cada aluno e da sua proficiência em língua portuguesa. Dos dados disponíveis, percebemos que, regra geral, os professores vão conhecendo os seus estudantes ao longo do ano letivo. Isto pode significar que não há nenhuma estratégia, nem pessoal, nem institucional, para captar, no início de cada ano lectivo, o perfil sócio-linguístico e o nível de proficiência em língua portuguesa dos estudantes com que os professores irão trabalhar. Consideremos os resultados apresentados no quadro 38.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Manda-os preencher um formulário de perfil sócio-linguístico e realiza um teste diagnóstico no início de cada ano letivo	0	0.0	3	33.3	1	11.1
Ao longo do ano letivo vai conhecendo os alunos	15	78.9	4	44.4	6	66.7
Pede que cada aluno, no início do ano letivo, fale sobre o seu perfil sócio-linguístico e tira ilações sobre a sua proficiência linguística	3	15.8	2	22.2	2	22.2
Não vê a importância em saber o perfil sócio-linguístico e a proficiência linguística dos alunos no seu trabalho	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Outro	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 38: Percentagem relativa aos procedimentos adotados pelos professores para o conhecimento do perfil sócio-linguístico dos seus alunos e do seu nível de proficiência em língua portuguesa

Da análise dos dados constantes neste quadro, percebemos que *ao longo do ano letivo, o professor vai conhecendo os alunos*. Como se deve depreender, este é um procedimento pouco aconselhável para quem quer orientar os estudantes no processo de construção do saber e da aprendizagem da língua, principalmente num contexto multilingue e multicultural como Moçambique. O aconselhável seria que no início do ano letivo cada professor elaborasse um pequeno inquérito sócio-linguístico e, igualmente, um teste diagnóstico (mas, estando os professores também em fase de formação, a escola, através dos grupos de disciplina, se encarregaria de conceber modelos para o efeito) para aferir o grau de dificuldades que os alunos poderão ter à entrada de um determinado nível e decidir por onde começar para colmatar eventuais lacunas criadas pelo processo de aprendizagem anterior⁷².

Estes pressupostos remetem-nos à discussão levantada anteriormente baseada em autores como Corder (1981), Amor (1993), Sprinthall e Sprinthall (1993) e Pereira (1996) que tem a ver com a *sequência da apresentação dos conteúdos* das aprendizagens. Para estes autores, basear o processo olhando apenas para a proposta curricular e para o nível de escolaridade em que os alunos se encontram não é suficiente. É preciso procurar captar o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos e, quiçá, a sua experiência linguística, para com base nisso decidir sobre que caminhos seguir, que adaptações ao currículo são necessárias para ajudar os alunos a aprenderem e a

⁷² Devemos lembrar que boa parte dos alunos referiu que enfrenta dificuldades na classe atual devido ao processo de formação anterior (veja-se a questão 16 no inquérito aos estudantes).

ultrapassarem as suas dificuldades. Um processo que inicia sem acautelar este pressuposto importante arrisca-se a falhar nos objetivos a alcançar.

Relativamente à questão 14, “**Será que os objetivos de proficiência em língua propostos nos programas de ensino são atingidos pelos alunos?**”, devemos referir que a mesma foi colocada no sentido de perceber qual é a percepção dos professores sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes. Olhando para os dados contidos no quadro 39, percebemos que o que os respondentes disponibilizaram como informação traduz que, no geral, nem sempre os objetivos são atingidos pelos estudantes ao longo do ano letivo.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
São sempre atingidos pelos seus alunos ao logo do ano letivo	6	31.6	5	55.6	3	33.3
Nem sempre são atingidos pelos seus alunos o longo do ano letivo	13	68.4	4	44.4	5	55.6
Nunca são atingidos pelos seus alunos ao longo do ano letivo	0	0.0	0	0.0	1	11.1
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 39: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes

A análise destes dados deve remeter-nos para os dados analisados anteriormente. Tendo em conta aqueles dados, os que este quadro apresenta não são surpreendentes. Ou seja, apesar de termos uma percentagem significativa na Beira, com o acima exposto, no cômputo geral, não parece haver condições objetivas para o alcance dos objetivos de proficiência em língua portuguesa. Certamente, a solução para este problema deverá passar por o professor trabalhar com os estudantes numa perspetiva de avaliação formativa, começando por diagnosticar os problemas para, ao longo do ano letivo, ir “remediando” o que for necessário, sem perder de vista o que o currículo recomenda. De contrário, não nos parece que este problema se possa resolver no futuro sem uma intervenção intencional, sistemática e programada no sentido de reverter a situação.

No que se refere à questão 15, “**Qual tem sido a sua atitude em relação ao programa no desenvolvimento da atividade docente?**”, deve-se registar que a mesma surge pelo facto de querermos perceber qual tem sido o tratamento que o professor dá ao programa: se o segue exclusivamente ou se encontra espaço para integrar componentes auxiliares fora do mesmo. Da análise dos dados disponíveis, percebe-se que, no geral, os respondentes *encontram espaço para a integração de conteúdos e outras abordagens de ensino, para além dos plasmados no programa*.

Todavia, deve-se destacar a existência de percentagens significativas de casos em que *nem sempre cumprem o programa devido à exiguidade de tempo*. Vejamos os resultados contidos no quadro 40.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cumpre exclusivamente o programa devido ao controlo da direção da escola	2	10.5	0	0.0	0	0.0
Cumpre exclusivamente o programa devido ao controlo do delegado da disciplina	1	5.3	0	0.0	1	11.1
Encontram espaço para a integração de conteúdos e outras abordagens de ensino, para além dos plasmados no programa	13	68.4	5	55.6	4	44.4
Nunca encontra espaço para seguir integralmente o plasmado no programa	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Nem sempre cumprem o programa devido à exiguidade de tempo	2	10.5	4	44.4	4	44.4
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 40: Percentagem relativa ao tratamento que o professor dá ao programa de ensino

Um aspecto importante que estes dados traduzem/sugerem é que os professores podem, com base na proposta do currículo, recriar. À primeira vista, aqui podemos referir que há uma interpretação do currículo, na sua dimensão processual. Assim, percebe-se que o mesmo “engloba uma série de aspetos - circunstâncias, factos, ocorrências - a priori imprevisíveis, mas que a dinâmica da interação pedagógica pode vir a integrar. Nessa medida, é possível também pôr em evidência a importância que o aluno assume na concretização do currículo (...)” (Amor, 1993: 25). Todavia, o que os professores avançam como justificação para enveredarem por este caminho é que *há muito espaço para a integração de outros conteúdos e outras abordagens devido ao facto de os programas de Português serem demasiado repetitivos*. Ora, se os motivos pelos quais os professores dizem que encontram espaço para integrarem conteúdos e outras abordagens de ensino estiverem ligados a problemas técnicos concernentes a elaboração dos programas - a seleção de conteúdos e a sequência da sua implementação -, então estamos em presença de um problema maior, porque os professores precisam, em simultâneo, de repensar os programas adequando-os à sua realidade enquanto ensinam, o que não é fácil, estando, eles também, necessitados em matéria de *formação ao longo do exercício da atividade docente*. Provavelmente, assumindo que os programas são repetitivos e não ajudam o professor e nem o estudante, deverá haver um espaço para os repensar envolvendo os professores, de modo a adequá-los à realidade e proporcionar aos parceiros de sala de aula um processo de ensino e aprendizagem mais consentâneo com os objectivos a alcançar.

A questão 16, “**Que nível de proficiência em língua portuguesa têm os seus estudantes?**”, foi colocada na perspetiva de registar a percepção do professor sobre o desempenho linguístico dos estudantes, baseada no seu trabalho diário com os estudantes. Regra geral, e como registado no quadro 41, os dados indicam que os respondentes consideram que o nível de proficiência dos estudantes em língua portuguesa é *razoável* (com percentagens significativas em Maputo e na Beira), com alguma tendência para o *bom* (com uma percentagem significativa em Nampula).

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Muito bom	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Bom	2	10.5	4	44.4	5	55.6
Razoável	16	84.2	5	55.6	4	44.4
Mau	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 41: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre nível de proficiência dos estudantes do ESG

Olhando para o que discutimos acima, estes dados não deverão surpreender porque confirmam o que o processo de ensino e aprendizagem no contexto em estudo é capaz de produzir. Com efeito, fatores como falta de manual de Português para a respetiva classe, leitura deficiente no geral, pouco trabalho (de escrita) no espaço de sala de aula, desconhecimento, por parte do professor, das reais dificuldades dos alunos no começo do ano letivo, entre outros, propiciam um cenário em que, quer ao longo do ano letivo quer no final, os estudantes não demonstram níveis de competência linguística aceitável. Na verdade, este é um cenário que o professor, só por si e mediante o seu trabalho, teria dificuldades de reverter. Isto significa que há a necessidade de uma intervenção em toda a estrutura do ESG para se encontrarem soluções aceitáveis.

A questão 17, “**Acha que uma componente da sua formação em língua Bantu ajuda(ria) a interpretar e resolver parte dos problemas que os alunos evidenciam?**”, foi colocada para compreender até que ponto os professores encontram alguma relação entre o conhecimento formal da (sua) LB (materna) e a possibilidade de solução dos problemas de língua portuguesa evidenciados pelos estudantes deste contexto. Como se pode ver, no geral, os respondentes desta questão julgam que uma componente da sua formação em língua Bantu ajuda(ria) muito a

interpretar e resolver parte dos problemas que os alunos evidenciam. Consideremos os dados dispostos no quadro 42.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ajuda(ria) muito	11	57.9	6	66.7	6	66.7
Ajuda(ria) pouco	4	21.1	3	33.3	1	11.1
Não ajuda(ria) em nada	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Não tem opinião sobre o contacto linguístico Português-LB	3	15.8	0	0.0	2	22.2
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 42: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre a importância das LB no processo de ensino e aprendizagem do Português

Estes dados são extremamente importantes porque sugerem que, contrariamente aos estudantes, os professores estão conscientes da influência que as (suas) LB (maternas), que circulam no mesmo espaço que o Português, exercem sobre a sua proficiência nesta língua. Assim, deveremos considerar que, para além da necessidade de formação institucionalizada, ao longo da carreira, em matérias genéricas e específicas sobre a língua portuguesa e sobre a escrita, é necessário submeter os professores a cursos de/em LB em que se deve privilegiar, acima de tudo, a componente de Linguística Descritiva. Este treino permitiria aos professores ultrapassarem as “zonas de conflito” linguístico descritivo Português-LB normais para indivíduos que falam uma língua, pensam na mesma língua, mas não a dominam nem formal nem metalinguisticamente, e têm de ensinar noutra língua “seriamente afetada” na sua estrutura profunda por aquela. Negligenciar este aspecto sócio-lingüístico seria adiar um problema que poderá ser de difícil solução no futuro.

Colocámos a questão 18, “**Como docente, a que atividades dá mais prioridade no rol das que integram o processo de ensino e aprendizagem na cadeira de Português?**”, para aferirmos quais são as competências mais tratadas no ESG. Olhando para os dados que apresentamos no quadro 43, vemos que, geralmente, os respondentes dão mais prioridade às atividades de leitura e interpretação de textos, seguindo-se a escrita e a gramática.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dá mais prioridade às atividades de leitura e interpretação do texto	10	52.6	4	44.4	5	55.6
Dá mais prioridade às atividades de gramática	5	26.3	4	44.4	2	22.2
Dá mais prioridade às atividades de escrita	4	21.1	4	44.4	4	44.4
Dá mais prioridade às atividades de oralidade	1	5.3	1	11.1	1	11.1
Considera todas as atividades importantes	2	10.5	0	0.0	1	11.1
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 43: Percentagens relativas às prioridades dos professores no rol das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ESG

Uma análise mais cuidadosa destes dados confirma a pouca relevância que o sistema e os professores dão ao ensino da escrita. É verdade que no conjunto de atividades propostas pelos programas, como vimos anteriormente, há aquelas que remetem para a escrita. Todavia, se considerarmos que os professores têm, eles mesmos, pouco treino nesta competência, pois não dominam os modelos para o seu ensino e nem seguem estratégias sistematizadas/consistentes, esta será uma atividade pouco tratada e para a qual os professores não investirão muito, e nem os estudantes se sentirão motivados. Ademais, corroborando as ideias de Fonseca (1994: 152), se aceitarmos que todos os discursos têm lugar na aula de língua, devemos olhar, também, para os pesos que cada um tem. Ou seja, “[a] atribuição de uma maior ou menor importância no ensino aos diferentes tipos de discurso pode reger-se por critérios vários, mas é fundamental privilegiar os que apresentam um maior grau de complexidade e dificuldade aliado a uma maior representatividade cultural.” Para o caso do contexto em estudo, havendo vários problemas por resolver, faz sentido repensar a distribuição das cargas horárias, visando atingir objetivos de aprendizagem mais resilientes em todas as competências, sem perder de vista a necessidade de dar especial enfoque para aquelas em que os estudantes mostrarem menos habilidades, como é o caso da escrita.

O objectivo da questão 19, “**Se respondeu sim para a atividade de escrita, diga como é que procede para promover esta atividade perante os seus alunos**”, era de captar o conjunto de procedimentos levados a cabo pelos professores para o alcance de resultados positivos no contexto da aprendizagem da escrita. De acordo com a informação disponibilizada pelos respondentes, registámos que, dos dezanove professores inquiridos nas ESJM e ESL na cidade de Maputo, apenas

sete, correspondentes a 36.8%, responderam à questão. A seguir transcrevemos as respostas de cada um:

- a. "Nem sempre há espaço para a aplicação da escrita, mas sempre que possível tenho dado exercícios que obriguem os alunos à produção escrita, como: trabalhos de investigação e outros"
- b. "Na actividade de escrita, os alunos efectuam composições, formação de frases de acordo com algumas palavras propostas no manual do aluno para o desenvolvimento da gramática."
- c. "Eu considero todas, o professor vai tentando gerir o seu tempo incluindo todas estas actividades. Em relação a actividade de escrita. O nosso programa de língua inclui temas transversais, tenho aproveitado esses temas, oriento-os e estes fazem algumas sínteses escritas relacionadas com estes temas que apresentam em debates na turma."
- d. "Primeiro oriento a leitura silenciosa interpretação do texto com o objectivo de verificar o nível de compreensão do texto, de seguida oriento a realização do questionário de interpretação por escrito e correcção feita por escrito no quadro.

Oriento debate os alunos apresentam as suas ideias e no fim (estes) elaboram um texto"

- e. "Assinalei a alínea d) [actividade para o desenvolvimento da oralidade], porque se trata de alunos pré-universitários, por isso potencio a pesquisa (o auto-didactismo) e a oralidade (apresentação, participação activa nas aulas, debates, etc.). Entretanto, não significa que negligencio os outros domínios. A seguir à oralidade, privilegio a escrita, que constitui um "calcanhar de Aquiles" para os alunos/professores.

Muitas vezes, embora o tempo seja exíguo, a produção escrita tem se desenvolvido na sala de aulas, sob a minha orientação."

- f. "Procuro resolver todos os exercícios de forma escrita, pois os alunos só escrevem na escola quando orientados, por isso não há escrita. Dentro da escrita está a gramática e a interpretação."
- g. "Para cada tipologia textual, de acordo com as características formais e de conteúdo (assunto e linguagem) crio situações em que os alunos produzem textos escritos respeitando tais características."

Para a mesma questão, os dados de Sofala indicam que, dos nove professores inquiridos na ESMSM na cidade da Beira, apenas quatro, correspondentes a 44.4%, respondem à questão como se segue nas transcrições:

- a. "Depois da leitura e interpretação do texto oriento os alunos para extrair palavras de difícil compreensão e escrevem no quadro para a respectiva explicação de seguida manda redigir um texto de acordo com o tema da aula."
- b. "Resolução de vários exercícios escritos"
- c. "A actividade da escrita pode ser promovida a partir de vários exercícios como estudo do novo vocabulário, Ditado mudo, etc."
- d. "O Professor nessa actividade de escrita é Preciso ter em Conta a disciplina de Português que nela temos que avaliar todos os aspectos ao aluno (leitura e escrita) Como sendo a cadeira mãe Para o avanço noutras cadeiras."

Relativamente a Nampula, os dados indicam que, dos nove professores inquiridos na ESN, apenas dois, correspondentes a 22.2%, responderam à questão, nos seguintes termos, que passamos a transcrever:

- a. “Orienta os alunos a elaborarem um texto depois da leitura e interpretação de um dado texto”.
- b. “A escrita é feita ao nível do TPC onde o aluno pode intervir com vários meios que possam apoiar na escrita desde as caligrafia à escrita.”

Como se pode notar do que acima transcrevemos, há uma enorme dificuldade para se trabalhar a componente escrita na escola. Nos casos em que os professores referem que trabalham a escrita, notamos que o fazem *ad-hoc*, o que sugere que eles mesmos encontram “bloqueios” para lidar com esta componente. Se quisermos discutir as razões para estes “bloqueios”, podemos chegar à conclusão de que vários fatores concorrem para que os mesmos ocorram, nomeadamente (i) a falta de uso ou desconhecimento de modelos que possam auxiliar os professores a ensinarem a escrita; por exemplo, nenhum dos inquiridos faz referência a algum modelo como recurso para o ensino da escrita, (ii) o facto de a escrita não ser uma componente considerada importante a ponto de merecer uma atenção especial por parte dos docentes, (iii) o facto de os estudantes, como vimos acima, terem dificuldades de acesso a leituras⁷³, seja porque não têm condições para a aquisição de livros seja porque a própria escola não proporciona oportunidades de acesso à leitura através de bibliotecas ou outras formas e (iv) o facto de a própria escola não oferecer espaço para formações complementares ao longo da carreira docente, recorrendo a pessoal qualificado⁷⁴, onde se poderiam debater questões técnicas ligadas à escrita e a outras áreas críticas da língua portuguesa em Moçambique.

A questão 20, “**Acha que o currículo atual favorece a aprendizagem da escrita pelos alunos**”, surge pelo facto de querermos captar a percepção dos professores sobre o alcance que o currículo em vigor tem na componente de ensino de escrita. Porque, uma coisa é discutir o ensino de escrita tendo em conta os instrumentos programáticos e os materiais, e outra, também muito importante, é captar a percepção dos que usam estes instrumentos no seu dia a dia. Deste exercício, dos dados disponibilizados pelos respondentes registámos que no geral o currículo em vigor não favorece o ensino e aprendizagem da escrita, como transparece da leitura do quadro 44.

⁷³ Deve-se salientar o facto de a cultura de leitura na sociedade moçambicana estar na sua fase embrionária, carecendo de esforços consideráveis por parte das escolas para que os alunos a vejam como fonte do saber.

⁷⁴ Este pessoal qualificado poderia vir da UEM, da UP ou dos institutos de formação de professores de nível secundário, instituições vocacionadas para esta atividade.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Favorece	6	31,6	7	77.8	4	44.4
Não favorece	13	68.4	2	22.2	5	55.6
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 44: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre o alcance do currículo em vigor no que toca a componente de ensino de escrita

Numa análise mais específica, no que diz respeito a Maputo, dos treze professores que responderam que *não favorece*, nenhum justifica, no inquérito, por que o currículo atual não favorece o ensino da escrita. Mas, da entrevista oral que fizemos⁷⁵, pode-se destacar o facto de, segundo eles, a) *o currículo ser repetitivo, privilegiando os temas transversais na componente leitura e interpretação dos textos*; b) *o currículo insistir muito nos textos administrativos, o que diminui a possibilidade de os alunos expressarem a sua criatividade, até porque os textos administrativos têm modelos específicos que as instituições disponibilizam para a comunicação interna ou com estas, não havendo necessidade de se insistir tanto nesta componente em detrimento de textos que apelam para a análise, criatividade e abstração*.

Para a mesma questão, os dados de Sofala indicam que, dos nove professores inquiridos na ESMSM, na cidade da Beira, dois, correspondentes a 22.2%, acham que *o currículo não favorece a aprendizagem da escrita*. Destes, apenas um justifica tal dado com a seguinte afirmação: *As competências básicas a adquirir até ao nível básico não têm sido alcançadas, pois ademais a aprendizagem da escrita é monótona particularmente nas localidades*.

Relativamente a Nampula, os dados indicam que, dos nove professores inquiridos na ESN, cinco, correspondentes a 55.6%, acham que *o currículo não favorece a aprendizagem da escrita*. Destes, apenas dois justificam tal facto: a) *Porque o currículo está plasmado de certos/vários temas que têm a ver com a oralidade tais como: temas transversais, leituras e interpretações dos textos entre outros, sem dar espaço a escrita*; b) *há falta de estudo do abecedário, sílabas, palavras, frases e textos*.

Como se nota, os dados constantes no quadro 44 e as justificações que os professores avançam indicam que o currículo não privilegia o ensino da escrita. Com efeito, olhando para os programas da 8^a à 12^a classes⁷⁶, nota-se que neles só constam algumas propostas que, também, na

⁷⁵ Para esta questão, tivemos que voltar a ESJM e ESL para fazer as entrevistas orais.

⁷⁶ Vide anexo 1.

nossa opinião, não favorecem o ensino da escrita, como sugeriu a discussão levantada em 4.3.1, cuja substância se encontra no quadro 23.

A partir da questão 21, “**Pela sua experiência de docência, como é que escrevem os alunos atualmente?**”, que foi colocada para aferir a percepção geral dos professores sobre o “antes” e o “agora”, no que toca à capacidade de escrita dos estudantes do ESG, percebe-se que os alunos atuais escrevem pior do que os que os professores tiveram em anos anteriores, com valores, que indicam os motivos, muito dispersos, como se pode verificar pela apreciação dos dados do quadro 45.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Os alunos escrevem melhor agora que antes	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Os alunos escrevem pior do que antes	7	36.8	0	0.0	1	11.1
Os alunos escrevem mal devido à interferência das línguas maternas Bantu	0	0.0	0	0.0	1	11.1
Os alunos escrevem mal devido à interferência das novas TIC's	3	15.8	1	11.1	1	11.1
Os alunos escreveriam melhor se dominassem as suas línguas maternas Bantu	1	5.3	2	22.2	0	0.0
Os alunos escrevem mal devido à má formação nas classes anteriores	4	21.1	0	0.0	2	22.2
Os alunos escrevem mal devido às fraquezas do sistema de educação moçambicano	3	15.8	1	11.1	1	11.1
Os alunos escreveriam melhor se todos os professores exercessem a sua atividade com zelo e profissionalismo	0	0.0	5	55.6	3	33.3
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 45: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre os níveis atuais de escrita dos estudantes do ESG

A análise dos dados relativos à percepção dos professores sobre os níveis atuais de escrita dos estudantes do ESG indica que, grosso modo, está a haver uma regressão em termos de domínio da capacidade de escrita. Para os professores, os estudantes escrevem cada vez pior nos últimos anos devido a vários fatores, como sejam: (i) interferência das (suas) línguas maternas Bantu, (ii) interferência das TIC's, (iii) má formação nas classes anteriores, (iv) fraquezas do sistema de ensino moçambicano e (v) falta de zelo e profissionalismo por parte de maioria dos professores. Na verdade, estes são fatores que poderiam ser tratados, quer no contexto da formação inicial dos professores quer na formação ao longo da carreira, para se encontrarem soluções concertadas e mais acertadas para o problema.

Como se pode imaginar, com o quadro atual, não nos parece haver espaço para grandes avanços no que toca à capacidade de escrita dos estudantes devido à descrença generalizada sobre aquilo que o sistema pode produzir. Ou seja, como vimos através das análises anteriores, os professores não são capazes de gerar soluções sem a intervenção dos gestores do sistema no que diz respeito a (i) produção de textos programáticos, (ii) definição e disponibilização de manuais de ensino, incluindo a criação de condições para o acesso a outro tipo de leitura que possa ser controlado pelos professores, (iii) formação do corpo docente com uma forte componente de escrita, visando alterar o quadro atual, entre outras condições igualmente importantes para o decurso normal do trabalho dos intervenientes de sala de aula.

Para percebermos o tipo de *feedback* que os estudantes recebem dos seus professores colocámos a questão 22, “**Como professor de Português, que tipo de feedback dá aos seus alunos para a atividade de escrita?**”. Para esta questão os dados indicam que, no geral, os professores optam pelo *feedback* direto. Porém, deve-se ressalvar o facto de em Maputo e em Nampula termos 79% e 44.4% de respondentes, respetivamente (correspondentes a parte de dezanove inquiridos, em Maputo, e nove, em Nampula), como registado no quadro 46.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dá o feedback corretivo direto	9	47.4	8	88.9	1	11.1
Dá o feedback corretivo indireto	6	31.6	1	11.1	3	33.3
Total	15	79.0	9	100	4	44.4

Quadro 46: Percentagem relativa ao tipo de feedback disponibilizado pelos professores do ESG

A análise dos dados traduzidos pela questão 22 impele-nos a voltar ao ponto 3.3 relativo à revisão da literatura, quando discutímos a questão da avaliação. Naquele ponto, referimo-nos à necessidade de se fornecer *feedback* corretivo que fosse reutilizável para assegurar que os estudantes melhorem a sua aprendizagem. Isto remete-nos à questão da qualidade do *feedback* e à forma como o mesmo é disponibilizado pelos professores. Os dados que apresentámos no quadro 46 (com uma ressalva para Nampula, onde apenas quatro professores indicaram que disponibilizavam o *feedback*) sugerem-nos que os professores disponibilizam os dois tipos de *feedback* – o direto e o indireto. Todavia, devemos discutir a questão da qualidade deste *feedback*, uma vez que os dados/textos escritos pelos estudantes sugerem-nos outra coisa diferente. Como vimos, há um défice na qualidade do *feedback* disponibilizado aos estudantes, para além de, na maioria dos casos, os

professores não corrigirem os textos escritos. Este fator abre espaço para referirmos que o mesmo não é suficiente para garantir a progressão dos estudantes na componente de escrita.

De seguida, colocámos a questão 23, “**Como professor de Português como procede para dar o feedback aos seus alunos para a atividade de escrita?**”, para captar o conjunto de estratégias que o professor adota para disponibilizar o *feedback*, cientes, à partida, de que estamos a lidar com um contexto onde as turmas são normalmente numerosas. Dos dados disponíveis, constantes do quadro 47, percebe-se que, regra geral, o trabalho que os professores fazem nesta componente é mínimo e incapaz de produzir, nos estudantes, o efeito progressão baseada no *feedback* sobre as suas produções textuais.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dá o feedback corretivo a cada aluno de forma particular	2	10.5	2	22.2	3	33.3
Dá o feedback corretivo a pequenos grupos de cada vez até atingir a totalidade no final do ano letivo	0	0.0	0	0.0	1	11.1
Não há espaço para dar o <i>feedback</i> corretivo a todos os alunos de forma particular devido ao rácio professor-aluno	3	15.8	7	77.8	5	55.6
Quando descobre que os alunos não escreveram como deviam não dá o <i>feedback</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Total	5	26.3	9	100	9	100

Quadro 47: Percentagem relativa às estratégias adotadas para a disponibilização do *feedback* aos estudantes do ESG

Como referimos na questão anterior, não basta concordarmos que os professores disponibilizam *feedback* corretivo; há que olhar para a qualidade do *feedback* e para a forma como o mesmo é disponibilizado. Os dados que a questão 23 produziu sugerem-nos que os professores têm dificuldades em disponibilizar o *feedback*. Como a maioria dos mesmos respondeu, *Não há espaço para dar o feedback corretivo a todos os alunos de forma particular devido ao rácio professor/aluno*. Outro fator que parece apontar para esta dificuldade resulta do facto de parte significativa dos inquiridos (73.7% em Maputo) não ter respondido à pergunta colocada: **como procede para dar o feedback aos seus alunos para a atividade de escrita?** Se estes fatores são *per si* problemáticos, a situação agrava-se, se aos mesmos se juntar a questão da qualidade do *feedback* que levantámos no ponto relativo à análise dos textos escritos pelos estudantes. Naturalmente, com esta falta de estratégias que os respondentes evidenciaram, estamos longe de ajudar os estudantes a ultrapassarem as diversas dificuldades de língua, no geral, e de escrita, em particular.

A questão 24, “**Para a correção dos escritos dos seus alunos usa que critérios de avaliação?**”, teve como objetivo perceber a que critérios de avaliação os professores do ESG recorrem para corrigir o trabalho feito pelos estudantes. De acordo com a informação dos respondentes, ilustrada no quadro 48, registámos que, grosso modo, não há definição de critérios de avaliação nem pelas instituições de ensino nem pelos grupos de disciplina.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Usa critérios definidos por si previamente	14	73.7	5	55.6	2	22.2
Usa critérios definidos pelo grupo de disciplina	0	0.0	2	22.2	3	33.3
Nunca houve critérios previamente definidos, devendo cada professor fazer apelo à sua experiência para a correção dos escritos	2	10.5	2	22.2	2	22.2
Nem sempre corrige os escritos dos alunos devido ao rácio professor/aluno elevado	3	15.8	0	0.0	2	22.2
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 48: Percentagem relativa ao uso de critérios de avaliação pelos professores do ESG

Como referimos no ponto 3.3.3, no capítulo 3, sobre os critérios para avaliar a escrita, para que a co-responsabilização no processo de ensino e aprendizagem seja efetiva, é preciso que os critérios de avaliação sejam do domínio dos intervenientes. Naturalmente, é da responsabilidade do professor concebê-los - de preferência no seio do grupo de disciplina, para que sejam mais abrangentes e evitar-se o enviesamento (Arends, 2008) -, transmiti-los e explicitá-los aos seus alunos, para que estes saibam a base de avaliação do processo da sua aprendizagem.

Olhando para os dados contidos no quadro 48, e apesar de a maior parte dos professores inquiridos referir que usa critérios, vemos alguns problemas. O primeiro problema é que, como eles referem (com maior percentagem em Maputo - 73.7% - e Beira – 55.6% -), não há critérios que tenham sido previamente definidos pelo grupo ou pela escola para efeitos de avaliação; estes professores recorrem à experiência pessoal de docência e concebem, cada um, os seus critérios de avaliação. O segundo problema é que a percentagem dos professores que referiram que usam critérios definidos pelo grupo de disciplina, excepto Maputo onde não registámos nenhum respondente, é muito reduzida⁷⁷ (22.2% na Beira e 33.3% em Nampula). A estes problemas,

⁷⁷ Este dado pode até parecer contraditório uma vez que estamos a falar de um processo que decorre no mesmo espaço territorial e dentro do mesmo sistema de ensino.

podemos juntar um terceiro, que tem a ver com os casos de professores que nem sempre corrigem os escritos dos estudantes devido ao rácio professor/aluno.

Diante deste cenário, podemos referir, primeiro, que a probabilidade de os alunos acederem aos critérios de avaliação, no caso em que estes existem, é muito reduzida ou inexistente; segundo, que isto abre espaço para que os professores escolham, também, aleatoriamente os conteúdos a serem avaliados. No final, este trabalho feito quase *ad-hoc* acaba criando problemas ao processo de ensino e aprendizagem, levando a que, no caso de escrita, para usar a expressão de Foster (1992), os alunos não atinjam cabalmente as “capacidades fechadas” e muito menos as “capacidades abertas”. O resultado disto é uma escrita confusa e pouco proveitosa para o processo de aprendizagem.

Com a questão 25, “**Os seus alunos são capazes de se auto-avaliar?**”, quisemos captar a percepção dos professores do ESG sobre a capacidade de os seus alunos se auto-avaliarem. Conforme ilustram os dados que apresentámos no quadro 49, para a maior parte dos respondentes os alunos são capazes de se auto-avaliar.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Os seus alunos são capazes de se auto-avaliar	16	84.2	6	66.7	8	88.9
Os seus alunos não são capazes de se auto-avaliar	3	15.8	3	33.3	1	11.1
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 49: Percentagem relativa à percepção dos professores sobre a capacidade de os estudantes do ESG se auto-avaliarem

Como dissemos no ponto 3.3.4, no Capítulo 3, relativo a auto-avaliação, recorrendo a Haidt (2002), se pretendemos que os nossos alunos sejam, de facto, ativos no processo de aprendizagem, temos que criar condições para que eles sejam ativos, também, no processo de avaliação. O seu envolvimento no processo de avaliação, para além do conhecimento dos critérios que vão ser usados, passa pela capacidade de se auto-avaliarem.

Olhando para os dados contidos no quadro 49, estamos diante de um cenário bom, porque, na lógica dos professores inquiridos, a maior parte dos estudantes é capaz de se auto-avaliar. Os números que os inquéritos dos professores produziram atestam isso: 84.2%, em Maputo, 66.7%, na Beira, e 88.9%, em Nampula. Todavia, se considerarmos a discussão que levantámos a propósito da questão 24 destes inquéritos, em que se coloca a problemática de uso de critérios de avaliação construídos pelos professores individualmente, tendo em conta a sua função no processo de ensino e aprendizagem, surgem aqui questões importantes: (i) será que esta auto-avaliação feita pelos

estudantes, sem base em critérios predefinidos, é fiável? A outra questão que podemos colocar, olhando para os dados do quadro 50 abaixo, é: (ii) não será que estes alunos estão a recorrer a uma base empírica para se auto-avaliarem? Esta segunda questão, colocámo-la tendo em conta que, olhando para os dados contidos no quadro abaixo, se nota um crescimento percentual dos estudantes capazes de se auto-avaliar à passagem da 9^a classe para a 11^a classe (de 33.3% para 52.7% em Maputo; de 47% para 51.1% na Beira; e de 50.8% para 55.2% em Nampula). Embora estes sejam dados meramente estatísticos, têm a particularidade de mostrar que os alunos da 9^a classe capazes de se auto-avaliar não ultrapassam os 50% enquanto os outros estão um pouco acima desta percentagem. Isto sugere que à medida que os estudantes progridem em termos de nível académico vão encontrando estratégias próprias, não necessariamente ensinadas e devidamente calibradas, para procederem à auto-avaliação.

Em última análise, diante deste cenário em que os professores julgam que os seus estudantes são capazes de se auto-avaliar, quando vimos que há questões que se podem levantar, podemos referir que estamos numa situação em que precisamos efetivamente de chegar a um outro cenário em que, ao nível institucional, se opte pelo estabelecimento de critérios de avaliação e pela sua subsequente explicitação para os estudantes, bem como pela criação de condições para que estes possam, de facto, aceder aos processos e critérios de auto-avaliação. Neste último cenário, estaríamos diante de um processo em que temos a certeza de que todos os intervenientes referem, exatamente, a mesma coisa quando falam da avaliação e auto-avaliação e sentem que ambos têm responsabilidades no processo. Caso contrário, se o cenário continuar o de uma auto-avaliação pouco criteriosa, podemos experimentar estágios confusos no processo de aprendizagem ao longo do tempo.

Item	Classe	ESJM/ESL		ESMSM		ESN	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
É capaz de se auto-avaliar	11 ^a	39	52.7	47	51.1	16	55.2
	9 ^a	14	33.3	54	47.0	30	50.8

Quadro 50: Comparação percentual dos estudantes capazes de se auto-avaliar na 9^a e na 11^a classes

Finalmente, colocámos a questão 26, “**Se tivesse que voltar a escolher a profissão, qual escolheria?**”, para aferirmos o grau de comprometimento e de identidade com a profissão de professor (de língua portuguesa). Conforme ilustram os dados, os resultados são positivos. Notámos

que no seio dos professores ainda há vontade de trabalhar na área que escolheram servir, como se nota pela leitura do quadro 51.

Item	Maputo		Beira		Nampula	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Voltaria a escolher ser professor de Português	13	68.4	7	77.8	7	77.8
Escolheria ser professor de outra disciplina	1	5.3	0	0.0	0	0.0
Escolheria outra profissão	5	26.3	2	22.2	2	22.2
Total	19	100	9	100	9	100

Quadro 51: Percentagem relativa às hipotéticas escolhas profissionais futuras dos professores do ESG

Devemos salientar destes dados que, no caso de Maputo, dos docentes que escolheriam ser professores de outra disciplina ou ter outra profissão (para além de professor), um, no primeiro caso, correspondente a 5.3%, e cinco, no segundo, correspondentes a 26.3%, justificaram as suas posições do seguinte modo: a) *É frustrante formar-se numa [área] e fazer outra coisa;* b) *O sistema educativo moçambicano não favorece uma boa prática pedagógica e consequentemente favorece também a fraca qualidade de ensino;* c) *Ser professor de Português sempre foi segunda opção nos meus planos profissionais. Sempre sonhei em ser médica por vocação, sinto que tenho muito amor para dar o próximo, dou valor a vida e o bem-estar do ser humano. Faltaram-me, em momento oportuno, conhecimentos científicos para efectivar o sonho;* d) *Porque a sociedade e o estado ou o governo não valorizam a nobre profissão;* e) *Remuneração e possibilidade de singrar na vida;* e f) *Porque ser professor em Moçambique é ser oprimido. Exigem-se metas, muitas vezes impossíveis de concretizá-las. Quem não as concretiza é considerado “non grata”, aquele que mancha o prestígio da escola e consequentemente não tem direito a horas extras. Outro factor constrangedor é o número excessivo de alunos por turma.*

Para a mesma questão, os dados da cidade da Beira indicam que, dos dois professores que “escolheriam outra profissão”, correspondentes a 22.2%, um justifica a sua resposta nos seguintes termos: *Iria a busca de melhores condições de vida (remuneração).*

Relativamente a Nampula, os dados indicam que dois professores, correspondentes a 22.2%, “escolheriam outra profissão”. Destes dois últimos registámos as seguintes justificações: a) *Na educação há muitos problemas que nunca se resolvem; para além disso, o professor trabalha muito mas não tem a devida recompensa* e b) *A profissão de docente não tem dignidade e não há promoção destas classes no estado moçambicano.*

Com estes dados podemos concluir que a profissão docente, em geral, e a de professor de Português, em particular, para o caso em estudo, ainda inspira muitos dos docentes inquiridos nas três cidades. Todavia, para além da série de questões que discutimos acima, há outros elementos (provavelmente administrativos) igualmente importantes que devemos ter em conta quando lidamos com os professores, os principais parceiros de sala de aula. Os elementos a que nos referimos estão plasmados nas suas respostas à pergunta: *Por que escolheriam outra profissão?* Se considerarmos, como vimos quando analisávamos o perfil profissional destes professores, que a maior parte deles está na 3^a fase ou abaixo disso no escalonamento de Huberman (1995), podemos pensar que, para que tenham um percurso mais harmonioso caracterizado pela *diversificação, serenidade e desinvestimento sereno*, capaz de propiciar qualidade ao trabalho que desenvolvem com os estudantes em sala de aula, é preciso que se tenha em conta o que os aflige: (i) melhores condições de trabalho, (ii) progressão na carreira, (iii) melhores remunerações e, evidentemente, (iv) formação complementar ao longo do desenvolvimento do seu trabalho enquanto docentes de Português. Isto poderá contribuir para que os professores deixem de se frustrar nos esforços que desenvolvem e/ou evitar que abandonem a carreira à busca de outras oportunidades, antes de atingirem e experimentarem, de facto, a fase em que devem produzir conhecimento e partilhá-lo com os demais na área.

Para terminar este ponto de discussão, refira-se que estes dados demonstram que no ESG ainda não estão criadas as condições propícias para um ensino da escrita com *intencionalidade, sistematicidade e programação*. Estas qualidades estão longe de ser alcançadas pelo sistema, na medida que a ação dos professores no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da componente escrita é feita *ad-doc*. Como vimos, tal deve-se a fatores como (i) o desconhecimento das necessidades educativas dos estudantes pelos professores, que decorre do facto de, grosso modo, estes nunca se interessarem em conhecer o perfil linguístico dos primeiros, com base no qual poderiam estruturar a sua ação; (ii) desconfiança dos professores em relação aos programas de português do ESG; (iii) a “secundarização” da componente escrita no processo de ensino e aprendizagem em todo o sistema; (iv) o desconhecimento de modelos de ensino e aprendizagem da escrita pelos professores, o que decorre da falta de formação específica e complementar ao longo da carreira; e (v) a descrença no que se refere à capacidade de os estudantes aprenderem a escrever. Tudo isto faz com que, no contexto em análise, não se proporcione aos professores a possibilidade de pensar num ensino de escrita com *intencionalidade, sistematicidade e programação* e, aos estudantes, a possibilidade de acederem a uma aprendizagem desta componente com qualidade, visando a progressão e o auto-controlo.

Na verdade, para o estudante, os problemas que afetam os professores acabam sendo agravantes, na medida em que estes enfrentam outros problemas como a falta de manuais para acompanharem e consolidarem o processo de aprendizagem e a deficiente leitura no geral, que não permite que desenvolvam capacidades de análise e de abstração superiores.

6. Das constatações do estudo à pedagogia de género como abordagem metodológica para o ensino da escrita no ESG em Moçambique - contribuições

Neste estudo, levantámos uma discussão sobre o ensino da escrita no contexto moçambicano tendo em conta os desafios que se colocam, decorrentes de quatro grandes fatores genéricos nomeadamente (i) de ordem técnica, (ii) de ordem linguístico-cognitiva, (iii) de ordem sócio-linguística e (iv) de ordem política. A estes quatro grandes fatores genéricos associámos aqueles que consideramos mais específicos deste contexto, nomeadamente (i) a convivência/o contacto entre a língua portuguesa e línguas de uma outra matriz (Bantu) ainda em estudo e desenvolvimento técnico e (ii) a fraca proficiência dos próprios professores no que diz respeito ao domínio da norma europeia do Português ensinada em Moçambique. Este último fator surge, fundamentalmente, por (i) os professores, também, terem aprendido a língua em contexto de L2, com professores (e) falantes, também, de Português L2 e (ii) os mesmos serem falantes de outras línguas (Bantu), também em contacto entre si, cujo domínio/uso formal, que pudesse servir de apoio para a (re)análise das estruturas em língua portuguesa, é (quase) inexistente.

O argumento que avançámos foi o de que estes fatores acabam exercendo um peso significativo no contexto que criam principalmente no que respeita a adopção de metodologias e estratégias eficazes para o ensino de uma competência complexa como a escrita.

Tendo em conta estes pressupostos, avançamos a seguir as constatações do estudo e as propostas metodológicas para o ensino de escrita no contexto em estudo.

6.1. Constatações do estudo

A discussão levada a cabo, tendo em conta os pressupostos colocados, permitiu que, no geral, percebêssemos que os professores não adotam, ao nível metodológico e estratégico, procedimentos sistematizados, programados e intencionais para a materialização da atividade de ensino da escrita em todo o subsistema do ESG. Para este efeito, a análise do material escrito produzido da interação entre o professor e o estudante, bem como dos inquéritos aos dois grupos escolhidos para este estudo, em três cidades representativas das três grandes regiões de Moçambique - Sul, Centro e Norte - e dos materiais programáticos e do apoio ao ensino, ajudou a chegar a esta conclusão. Um outro fator de complexidade associado, que captámos, tem a ver com o facto de toda a atividade que envolve a escrita ser caracterizada por acontecer fundamentalmente fora da sala de aula. Isto demonstra que, efetivamente, neste subsistema de ensino a escrita ainda não tem espaço como uma componente a ensinar e aprender, porque, com este procedimento,

dificilmente esta pode ser tratada sob o ponto de vista do **processo** que envolve a sua produção, num formato controlado pelo professor; igualmente, vimos, também, que raramente se discute o **produto** na sala de aulas, no contexto da avaliação e disponibilização do *feedback*, visando a progressão e o auto-controlo por parte dos alunos; assume-se, erradamente, que a simples instrução dada pelo professor no sentido de produzir um determinado texto em diferentes momentos é, por si, suficiente para o estudante ir aprendendo a escrever.

Para além disso, é preciso referir que o uso do texto nas aulas visa apenas discutir o conteúdo que o mesmo apresenta e não a sua forma no que diz respeito às suas características e especificidades enquanto texto diferente dos outros e com propósitos comunicativos, também, específicos. Grossso modo, para além da discussão do conteúdo, os professores apresentam aos estudantes, recorrendo a um monólogo, o conjunto de características de alguns textos selecionados, esperando que daí estes aprendam. A discussão das características e especificidades do texto, na perspetiva que colocamos, seria fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, na medida em que a mesma serviria como um momento de apropriação de ferramentas para uso posterior em situações similares pelo estudante no contexto de produção de outros textos.

O que acabamos de anunciar no parágrafo acima reside no facto de os professores que trabalham no contexto estudado enveredarem, fundamentalmente, por uma perspetiva tradicional do ensino de escrita. Normalmente, diante da tarefa de escrita, os professores esgotam a sua instrução mencionando o facto de os estudantes terem já estudado um determinado tipo de texto. Mas uma simples menção ao que já foi estudado não pode ser vista como suficiente para guiar o estudante para a redação do texto, até porque, na perspetiva tradicional, a apresentação do modelo de um determinado género na aula é caracterizada por um monólogo. Assim, mesmo que pareça, aos professores, que a matéria foi percebida, não será suficiente para o estudante servir-se do conhecimento adquirido para escrever. Será preciso que os professores intervenham em toda a cadeia, desde a proposta do tópico até à produção do texto final, o que só é possível numa perspetiva construtivista (Rose e Martin, 2012). Aliás, isto pode ser melhor ilustrado recorrendo a Rose e Martin (2012: 58) quando referem, apresentando uma posição crítica em relação à diferença entre a perspetiva tradicional e a construtivista, defendendo a segunda, o seguinte:

From a traditional perspective, the desirable approach would be to present a model of a given genre, deliver a monological lecture about it and then tell students to write. From a constructivist perspective, the approach would be to try and draw knowledge about genre out of the students with leading questions, sometimes focussed on a model, sometimes not, before offering them a possibility of writing one. The traditional approach assumes that the students are paying attention, can follow the monologue, and can see

from one exemplar and its discussion how to successfully undertake the task. The constructivist approach assumes that students can discover all they need to know about genre themselves as two or three of their peers play the quiz show ‘guess what’s in my head’ game with their teachers.

Our feeling was that either approach could perhaps work with the minority of students who learn to write however their teachers do or do not support them, but that both approaches were unlikely to succeed with the majority of students (and that the more implicit constructivist approach gave students from non-mainstream migrant, working-class or Indigenous backgrounds even less hope of success than the more explicit traditional one). Constructivist approaches were after all a radical reaction to traditional literacy pedagogy, and so circumscribed by its agenda; this in part explains the failure of process writing to prepare students for writing across the curriculum in primary school, disciplinary writing in secondary school and the civic literacy needed to prosper outside education in a post-modern world.

De forma mais abrangente, podemos referir que das observações efetuadas ao longo das aulas e da análise dos inquéritos, dos materiais programáticos e da situação dos materiais de apoio ao ensino - os manuais - foi possível constatar que, tendencialmente, há um comportamento metodológico e um conjunto de fatores similares nas três regiões do país. No geral, (i) os professores não seguem nenhuma perspetiva metodológica e nem estratégias consistentes para o ensino da escrita, (ii) há um défice no que diz respeito a propostas de atividades de escrita presentes nos programas curriculares do ESG, (iii) há um défice de leitura acentuado por parte dos estudantes, decorrente quer da escassez de livros de leitura das respetivas classes quer da falta de hábito/cultura de leitura, (iv) parte dos professores que lecionam no sistema não têm o nível de licenciatura, que é o mínimo exigido para lecionarem no nível secundário, e a maioria encontra-se em estágios iniciais de carreira docente, considerando o escalonamento de Huberman (1995), e (v) o sistema de ensino não cria condições para que os que lecionam beneficiem de formações complementares sobre assuntos críticos ligados ao seu trabalho enquanto professores de Português, muito menos sobre a escrita como competência a ser ensinada na escola.

Como se deve imaginar, se estes fatores são considerados críticos no contexto do trabalho desenvolvido à posterior nos cursos de língua na universidade, há uma realidade bem mais preocupante nas outras áreas, porquanto, no sistema de ensino moçambicano, a língua portuguesa é ensinada até à 12^a classe, tempo manifestamente insuficiente para se aprofundar os conhecimentos de língua, no geral, e de escrita, em particular, tendo em conta as exigências futuras⁷⁸. Para além disso, o facto de nos outros cursos superiores, diferentes dos de línguas, não se ensinar Português enquanto disciplina, nem a componente de comunicação escrita, abre espaço para que muitos dos

⁷⁸ Esta menção deve ser vista no contexto das necessidades de aprendizagem de língua e de escrita para usos formais cada vez mais exigentes e diversificados na vida estudantil e profissional.

problemas que se verificam na escola secundária e persistem à saída deste nível nunca sejam solucionados por falta de condições técnicas dos intervenientes das outras áreas.

Como consequência, assiste-se, também, sob o ponto de vista do aprendente, à ausência de qualquer estratégia de aprendizagem de escrita, porquanto, ainda que este demonstre entusiasmo para o efeito, encontra bloqueios técnicos que a escola vai (re)produzindo ao longo do processo de sua formação.

Na sequência da discussão, olhando para a questão sob o ponto de vista do papel direto das autoridades da educação, vimos, também, que, para além dos fatores supracitados, com destaque para a escassez de propostas de atividades de escrita que os programas curriculares evidenciam, quando se aborda a problemática do ensino da escrita neste contexto, mostra-se importante considerar outro fator como: a falta de indicação, por parte das autoridades educacionais, do manual de base para as diversas classes do subsistema. Como demonstrámos na sequência da discussão, isto leva à dispersão de conteúdos a ensinar, dificultando o trabalho dos professores que já em si necessitam de suporte técnico que o sistema não consegue disponibilizar. Na nossa análise, se para a questão da escassez de atividades se pode apontar a “secundarização” da componente escrita pelo subsistema, para a falta de indicação do manual de base pode indicar-se a “indecisão” em termos de políticas educacionais no que diz respeito à concepção e à distribuição do material didático para o apoio ao ensino da língua portuguesa em Moçambique. Para este segundo fator, é preciso reiterar que, apesar de haver uma discussão calorosa sobre a importância ou não do manual no ensino e aprendizagem da língua, a sua presença no contexto em análise é imprescindível, porque é o principal elo de ligação entre o professor e o estudante e garante da segurança no trabalho desenvolvido por ambos. Basta lembrar que em muitas zonas do país a(s) língua(s) mais falada(s), senão a(s) única(s) efetivamente, é(são) a(s) Bantu.

O cenário supra descrito acaba por contribuir para o “desleixo”, por parte dos professores, na busca de recursos metodológicos e estratégicos para ensinar a escrita. Ademais, pode-se associar este cenário ao facto de o próprio Sistema Nacional de Educação (SNE) não disponibilizar nenhuma formação técnica complementar ao longo da carreira docente - uma espécie de refrescamento - que permita ao professor ir aperfeiçoando os seus procedimentos. A noção de formação contínua não se encontra disponível no quadro da formação de professores em Moçambique.

Em última análise, podemos considerar que, na verdade, toda a atividade de escrita existente no ESG não visa o seu aperfeiçoamento, mas, a verificação, também mal concebida, do alcance de outros objetivos de ensino da língua como, fundamentalmente, a gramática (tradicional) e a compreensão textual (por via da oralidade). O que decorre deste procedimento é que (i) não há um

desenvolvimento harmonioso das atividades de sala de aula, (ii) não há uma distribuição clara de papéis dos intervenientes - professor/estudante - no processo de ensino e aprendizagem, visando colocar o estudante a exercitar e (iii) não se tem em conta a necessidade de colocar a língua escrita, o estudante e o professor no centro das atenções de sala de aula.

A consequência do acima descrito é que este conjunto de fatores cria condições para que, à saída do ESG, os estudantes tenham uma competência compositiva relativamente mais baixa do que o que se exige, o que acaba influenciando o trabalho desenvolvido ao nível do ensino superior e do mercado de emprego onde não conseguem responder às exigências enquanto escreventes.

Pelos motivos supracitados, julgamos necessário avançar algumas propostas que possam auxiliar os intervenientes de sala de aulas do contexto em estudo no desenvolvimento das atividades de treino da componente escrita. Assim, tendo em conta o conjunto de dificuldades encontradas ao longo deste estudo, tanto ligadas ao domínio formal da língua (a gramática) quanto, fundamentalmente, ligadas à capacidade de compor um texto, pensamos que um ensino de escrita visando o treino das “capacidades fechadas”, por um lado, e das “capacidades abertas”⁷⁹, por outro, deveria constituir o foco do desenvolvimento do trabalho de sala de aulas no contexto em estudo.

Percebemos, através das observações a aulas e dos resultados dos inquéritos aos professores, que há um grande esforço para o ensino da gramática, principalmente ao nível da 9^a classe. Este foco para o ensino da gramática reflete a necessidade que os professores identificam nos seus estudantes. Ou seja, percebem que nenhum estudante será capaz de escrever bem sem dominar a gramática da língua em questão, pelo que será necessário, primeiro, resolver esta questão. Portanto, mantendo o raciocínio dos professores, a grande questão seria como tornar o ensino da gramática, neste contexto, que é meramente tradicional, mais eficaz e conciliável com o da escrita, tendo em conta que todo o esforço deve ser empreendido no sentido de tornar os estudantes cada vez mais autónomos e confiantes no domínio da escrita.

Com estas constatações e esta necessidade evidente de enveredar por um modelo de ensino de escrita que responda às necessidades reais dos estudantes, chegámos à conclusão de que a pedagogia de géneros textuais poderia, potencialmente, ajudar a resolver parte dos problemas que se levantam no contexto do ensino da escrita em Moçambique; por esta pedagogia ser aquela que não só se preocupa com a dimensão funcional dos textos como, também, com os aspetos de língua, na perspetiva formal, e de composição. Nesta perspetiva, recorrendo ao trabalho desenvolvido por

⁷⁹ Recorde-se que segundo Foster (1992) referimos que as “capacidades fechadas” são aquelas passíveis de serem dominadas totalmente pelos escreventes - os casos ligados à forma - e as “abertas” são aquelas que dificilmente os escreventes dominarão - os aspetos ligados ao tratamento do conteúdo.

Hyland (2007), pretendemos avançar algumas sugestões importantes, como sejam o conjunto de quatro elementos orientadores chave para a implementação de um programa de ensino de escrita baseado na pedagogia de género - *planificação da aprendizagem, sequenciação da aprendizagem, suporte da aprendizagem e avaliação da aprendizagem* -, que julgamos que, a serem adotados no contexto em estudo, podem ajudar a melhorar o desempenho dos intervenientes no processo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular.

Naturalmente, numa abordagem como a da pedagogia de géneros, para o desenvolvimento harmonioso das atividades de sala de aula, visando alcançar os objetivos de aprendizagem de escrita, é preciso que a distribuição de papéis entre os intervenientes seja uma regra. Como vimos ao longo da discussão, no contexto em estudo, este elemento está ausente. Por exemplo, na mesma sequência, na abordagem de género, a distribuição de papéis é muito importante, na medida em que, sendo o professor muito intervencivo para assegurar que os aspetos de funcionalidade textual, de língua, no geral, e de escrita, em particular, ganhem espaço preponderante, pode perder de vista a necessidade de pôr o estudante a exercitar. O que se quer dizer, em última análise, é que esta é uma abordagem de ensino e aprendizagem da escrita em que a língua, o estudante e o professor devem estar no centro dos acontecimentos, para assegurar que o primeiro também seja ativo e se assuma como sujeito da sua própria aprendizagem, contrariamente ao que acontece no contexto estudado. Em face disto, ainda no contexto da mesma abordagem, o trabalho do professor deve respeitar um contínuo que garante uma diminuição do suporte disponibilizado ao estudante, com vista a potenciar a independência e o auto-controlo que se deseja que este tenha no final do processo.

No contexto de tudo quanto se discutiu acima, segue a proposta da abordagem do ensino e aprendizagem de escrita no contexto moçambicano tendo em conta a pedagogia de géneros textuais.

6.2. A pedagogia de género como abordagem metodológica para o ensino da escrita no ESG em Moçambique - contribuições

Avelar (2008: 11) aponta que nos nossos dias o processo de aprendizagem exige “que se deixe impregnar por actividades e tarefas em aula que combinem a natureza sócio-interactiva com o carácter cognitivo-reflexivo”. Na verdade, esta é uma forma de olhar para o processo privilegiada pela pedagogia de género. No capítulo relativo à revisão da literatura, referimos que esta pedagogia responde melhor aos objetivos de ensino e aprendizagem da escrita no contexto de L2 e aos desafios que se colocam na transição do nível primário para o secundário. Como refere Christie (2013),

vários estudos efetuados, mesmo em contextos de L1, indicam que a transição do ensino primário para o secundário tem sido problemático para os aprendentes, porquanto esta é a fase em que as crianças enfrentam a mudança curricular e as dificuldades daí resultantes. Outro fator agravante no contexto em estudo, como vimos nas discussões anteriores, prende-se com o fenómeno do défice no acesso ao livro que, sendo evidente nas cidades, é muito preocupante nas zonas não urbanizadas. Como se sabe, este fenómeno é sinónimo de défice de leitura, o que implica que muitas crianças chegam ao ensino secundário com problemas graves de leitura e escrita e, por isso, incapazes de reconhecer o que consideraríamos géneros elementares - os ditos géneros canónicos - (Christie, 2013), nomeadamente (i) *os narrativos*, (ii) *os re-contos*, (iii) *os processos*, (iv) *as explicações*, (v) *as exposições* e *discussões*. Nesta fase particular é necessária uma intervenção significativa, com carácter explícito, para ajudar os sistemas de ensino e os próprios intervenientes em particular a ultrapassarem os persistentes fracassos escolares. Neste contexto, Christie (2013) não tem dúvidas de que a pedagogia de género, pelo seu carácter intervencionista e integrador - integra o professor, o estudante e o objeto do ensino e aprendizagem no centro das atenções - pode desempenhar melhor este papel.

Na esteira de outros autores que trabalham com a pedagogia de género, Hyland (2007) avança um conjunto de quatro elementos orientadores chave, que apresentámos acima, para a implementação da mesma, que julgamos que podem ser adotados no contexto em estudo para melhorar o desempenho dos intervenientes no processo do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular; esses elementos são os seguintes: *planificação da aprendizagem*, *sequenciação da aprendizagem*, *suporte da aprendizagem* e *avaliação da aprendizagem*.

Relativamente ao primeiro elemento orientador e parafraseando Feez (1998), Hyland (2007) refere que, usualmente, as aulas de escrita com base na pedagogia de género são *planificadas* ou à volta de temas ou de géneros frequentes em contextos relevantes. Os temas são normalmente vistos como atividades da vida real em que as pessoas fazem coisas específicas através da escrita, que fornecem formas potencialmente relevantes e motivadoras para a escrita, inspirando-se nas experiências pessoais dos estudantes e no conhecimento anterior destes. Como avançámos em 4.2, quando discutímos a relação entre a componente oral e o ensino da escrita, a sugestão do trabalho em aula nas escolas moçambicanas baseada em *temas transversais* (cultura e paz, direitos humanos e democracia; género e equidade; saúde reprodutiva (ITS, HIV/SIDA); saúde e nutrição; prevenção e combate ao álcool, tabaco e outras drogas; ambiente e uso sustentável dos recursos naturais; desastres naturais (cheia, seca, ciclone, sismo); segurança rodoviária; preservação do património

cultural; e identidade cultural e moçambicanidade) pode ser de tamanha importância, na medida em que aqueles temas podem contextualizar a pesquisa e providenciar a informação sobre a habilidade de escrita dos estudantes, ao mesmo tempo que podem estimular vários tipos de escrita. Todavia, olhando para a prática vigente no contexto em estudo, assiste-se a um conflito entre o programado e a metodologia a que se recorre (Avelar, 2008). A este propósito, vale a pena considerar a crítica que o mesmo autor deixa, quando refere o seguinte:

No trabalho com os níveis de iniciação e de sobrevivência, prevalece uma forte tendência para retomar o ciclo apresentação/prática/produção e assumem-se técnicas de ensino anacrónicas que se vão diluindo, à medida que o conhecimento do aluno avança, para estabilizarem na velha aula de gramática (...), à qual se associa o debate (...), encarado mais enquanto momento de descontração do que de aprendizagem. Avelar (2008: 16).

Este é um estado de coisas que a pedagogia de género pode resolver com propriedade. Com efeito, tomando em consideração a abordagem baseada nos *temas transversais*, pode-se tomar o exemplo interessante de Hyland (2007: 154), a que recorre para reforçar a sua ideia. O mesmo refere que o tópico *Tecnologia*, por exemplo, sugere uma *descrição factual* (explicando como alguma coisa funciona), a *narração de uma experiência pessoal* (um encontro com o operador de linha de apoio para computadores), um *ensaio argumentativo* (prós e contras acerca de um determinado avanço tecnológico), entre outras possibilidades. A ideia subjacente é que com o progresso na aprendizagem, os aprendentes tornam-se mais capazes de abordar um conjunto de tópicos cada vez maior, de modo mais abstrato, com o recurso a géneros cada vez mais complexos em termos de estrutura e exigências linguísticas.

Olhando para o caso do contexto em estudo, parece que a escolha de textos (baseada em temas transversais) visa responder às necessidades que os estudantes terão de enfrentar no futuro. Mas, considerando a crítica de Avelar (2008), o facto de a abordagem destes textos não estar devidamente alinhada com as necessidades de aprendizagem dos estudantes e os professores não seguirem nenhuma abordagem metodológica e nem estratégias específicas para o ensino da escrita, cria problemas na percepção dos objetivos a alcançar. Se, tal como refere Hyland (2007), usualmente, a abordagem de escrita com base na pedagogia de género se organiza em volta de textos de que os estudantes irão necessitar nos contextos alvo no futuro, o trabalho importante para o professor nesta abordagem reside na necessidade de selecionar, classificar e sequenciar os géneros encontrados numa determinada situação de acordo com as suas exigências retóricas ou com o seu valor imediato e prioritário para os estudantes. A partir daqui, o trabalho subsequente será trabalhar

estes textos com os estudantes numa base harmonizada, devidamente controlada e de domínio (ou de quase domínio, se olharmos para os estudantes) dos intervenientes.

Com base no trabalho de Burns e Joyce (1997), Hyland (2007: 155) apresenta os estágios possíveis para desenhar um curso com base na pedagogia de género, que apresentamos abaixo. Adverte, porém, que os mesmos estágios devem ser vistos como mais simultâneos do que sequenciais.

1. Identifique todos os contextos em que a língua será usada.
2. Desenvolva objetivos do curso tendo em conta estes contextos de uso.
3. Registe a sequência dos eventos linguísticos no contexto.
4. Catalogue os géneros usados nesta sequência.
5. Esquematize o conhecimento sócio cognitivo que os estudantes precisam para participar neste contexto.
6. Junte e analise as amostras de textos.
7. Desenvolva unidades de trabalho relacionadas com estes géneros e desenvolva objetivos de aprendizagem a ser alcançados.

Neste contexto, de acordo com o mesmo autor, a necessidade de ajudar os estudantes a transitarem do estágio “atual” de proficiência para o estágio “alvo” constitui o propósito do curso e determina os objetivos, os materiais e as tarefas que o mesmo requer. Entretanto, a chave de sucesso do trabalho do professor vai residir na sua capacidade de avaliar as atuais necessidades dos estudantes e analisar os textos alvo bem como no treino que o levará a ser um professor capaz de ensinar a escrita. Como vimos, no contexto em estudo, todo este processo está (quase) ausente.

Para que o propósito de ajudar os estudantes tenha sucesso, Hyland (2007) aponta que o professor deverá perceber que aprender a escrever deve ser visto quer sob o ponto de vista do contexto em que ocorre quer sob o ponto de vista do contexto em que as habilidades serão usadas. Será esta perspetiva a nortear o processo de *análise das necessidades*, que deverá envolver a *análise da situação presente*, *análise da situação alvo* e *análise dos meios necessários* para o sucesso de todo o processo.

Para o mesmo autor, esta forma de proceder permite que o professor seja capaz de gerir o potencial “conflito” entre as (i) necessidades de aprendizagem dos estudantes, (ii) as exigências da *instituição escolar* avançadas nos programas curriculares e (iii) as propostas avançadas nos manuais de aprendizagem. A ideia subjacente é que com este procedimento, o professor, no meio deste potencial “conflito”, será capaz de encorajar/levar os estudantes a encontrarem formas de

ultrapassar as suas dificuldades, enquanto salvaguarda os objetivos institucionais em termos de conteúdos propostos para lecionar.

O mesmo autor sintetiza a ideia referindo que olhar para as *necessidades contextuais* em consonância com os *géneros* constitui simultaneamente uma forma de considerar a escrita num espetro mais largo e uma base tanto para desenvolver as habilidades que os estudantes irão necessitar para participar nas comunidades académicas e profissionais no futuro quanto para desenvolver as habilidades para compreenderem de forma crítica aquelas comunidades (Hyland, 2007: 156).

No que diz respeito ao segundo elemento, a **sequenciação da aprendizagem** com base na pedagogia de género, Hyland (2007) avança três princípios mais comuns que se podem adotar; esses princípios são os seguintes:

1. determinar as habilidades mais críticas ou funções mais relevantes para as necessidades imediatas dos estudantes;
2. seguir a sequência de um conjunto de géneros usado em séries de funções no mundo real; e
3. classificar os géneros tendo em conta o nível de dificuldade percepção.

Uma questão chave na sequenciação da aprendizagem reside no facto de que, normalmente, os géneros nunca são encontrados de forma isolada no mundo real. Nesta sequência, devem-se considerar de estrema importância os conceitos de “conjunto de géneros”, introduzido por Davitt (1991), que refere a ordem de géneros com que um grupo particular deve lidar num determinado contexto, e de “sistemas ou cadeias de géneros”, de Bazerman (1994), relativo ao como os textos orais e escritos se agrupam num dado contexto social (Hyland, 2007: 156). Este autor aponta ainda para a necessidade de se perceber que, para além de estes conceitos oferecerem meios para a contextualização do que se deve aprender baseando a instrução na forma como os géneros são sequenciados e usados no mundo real, deve-se ter em mente, também, que alguns destes géneros podem depender de outros ou ser alternativa para os outros; alguns podem ser do domínio do oral e outros exigirão a competência escrita. Nalguns casos, os géneros seguem uma sequência cronológica previsível, o que pode ajudar os sistemas de ensino e os professores, em particular, primeiro, a organizarem o programa de ensino, e, segundo, a planificarem o ensino em sala de aula.

Tal como discutimos neste estudo, há uma necessidade de aliar ou integrar a gramática, a leitura, a oralidade e a escrita numa sequência normal de atividades de sala de aula, com *intencionalidade, sistematicidade e programação*. Esta necessidade encontra resposta nesta abordagem, o que cria condições para que os estudantes beneficiem integralmente das três

competências. Com efeito, se considerarmos o trabalho de Benitez, et al. (1999) encontramos claramente o encaixe e a sequência que se pode ter em conta para alinhar as três componentes.

No seu trabalho, Benitez et al. (1999), que discutem a escrita numa perspetiva sócio construtivista, apresentam como proposta um trabalho baseado em fases: a fase de leitura e a fase de escrita⁸⁰. Para a fase de leitura, referindo-se ao trabalho de Slavin (1986), aqueles autores avançam que esta compreende a leitura sobre os tópicos em grupos com o propósito de consolidar o conhecimento prévio. Portanto, com base no conhecimento que o professor tiver sobre o contexto, os géneros textuais comuns, e a sua sequenciação em contexto de vida real, como vimos nos estágios propostos por Hyland (2007), ele irá selecionar os textos em diversas fontes, com o intuito de auxiliar o trabalho de consolidação do conhecimento sobre o tópico e preparar a fase da escrita. Este é um trabalho que, mediante discussões profundas entre estudantes e com o professor, deve gerar ideias diversas e passíveis de serem transformadas em texto. Posteriormente, tendo em conta o resultado das discussões, os estudantes terão de decidir que estrutura/género adotar, explicitando os fatores que ditaram a referida escolha, e apresentar um possível plano do texto a produzir. Aqui é onde começa a fase da escrita propriamente dita, que se alicerça fundamentalmente no apoio que o professor deverá continuar a disponibilizar, nomeadamente corrigindo e adequando a estrutura/género textual, o plano do texto, os primeiros rascunhos do texto, até se chegar à versão mais acabada. Nesta fase, o professor pode escolher trabalhar em grupos até à produção do plano do texto ou até à produção do primeiro rascunho do texto, para depois “desafiar” os estudantes a continuarem individualmente o desenvolvimento dos temas dos respetivos grupos. Esta estratégia permitirá que os alunos ganhem paulatinamente a autonomia e o auto-controlo que se deseja que tenham no final da aprendizagem.

Dado o facto de muitas vezes os professores funcionarem com um programa já concebido, que só é revisto volvidos vários anos, a recomendação de Hyland (2007) é a de que, se virem que o mesmo não responde com eficácia às necessidades reais de sala de aula, podem escolher, alternativamente, sequenciar os géneros de acordo com o crescente nível de dificuldade que apresentam ou com a sua complexidade retórica.

Naturalmente, porque é preciso prestar atenção a questões de gramática, é necessário identificar as dificuldades dos estudantes nesta componente para o devido tratamento como parte integrante do rol das atividades de sala de aula. Para o efeito, dever-se-á ir identificando os (reais) problemas gramaticais e discutir com a turma a necessidade da sua solução dentro de um quadro

⁸⁰ Veja-se a este propósito o trabalho de Dansereau (1987) referido em Benitez et al. (1999).

que visa garantir a transmissão de conteúdos comunicativos. Como se vê, com a introdução desta quarta competência, o que se propõe neste segundo elemento introduzido por (Hyland, 2007) é que as atividades de sala de aula decorram numa sequência baseada nas reais dificuldades evidenciadas pelos aprendentes no contexto do ensino e aprendizagem e não em dificuldades hipotéticas.

No que respeita ao *suporte da aprendizagem*, o terceiro dos quatro elementos orientadores chave para a implementação de uma pedagogia de género, Hyland (2007) refere, apoiando-se nas teorias sócio construtivistas de Vygotsky (1962; 1978) e de Bruner (1990), que no mesmo estão os conceitos como *colaboração*, *interação*, “*scaffolding*” ou *ensino com o suporte do professor* ou, ainda, se quisermos, *aprendizagem cooperativa* (Fontes e Freixo, 2004). Na verdade, Vygotsky (1962; 1978), Bruner (1990), Fontes e Freixo (2004) e Hyland (2007) partilham a mesma ideia, na medida em que as suas discussões apontam que a conjugação daqueles conceitos permite que os estudantes que beneficiam das estratégias daí advindas possam evoluir do estágio atual de desempenho linguístico para um estágio potencial, criando condições para que, após a intervenção, os beneficiários possam fazer sozinhos “o que fazem hoje com ajuda dos outros”. Por exemplo, Fontes e Freixo (2004: 26) apontam que “a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega mais competente, na ZDP⁸¹, conduz ao desenvolvimento cognitivo no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento”.

Na verdade, o que referem estes autores é que, uma vez que toda a intervenção do professor, incluindo a seleção de tarefas, visa assegurar a autonomia do estudante, é recomendável que o nível de suporte seja um *continuum* gradual que parte das atividades controladas de perto para uma comunicação autónoma extensiva. Isto significa que, assim que o estudante demonstrar domínio do que se exige que aprenda e dos procedimentos para construir um determinado género textual, se deve ir reduzindo a instrução direta (Hyland, 2007).

Se olharmos para a forma como os professores do contexto em estudo trabalham os textos podemos referir que *pequeníssima parte* do que se recomenda na abordagem da pedagogia de género acontece, como a *discussão dos textos* que servem de base para as aulas. Mesmo assim, podíamos questionar a qualidade da discussão, tendo em conta os resultados que produz. O que deve ficar assente, é que, no contexto em estudo, do conjunto dos aspetos a ter em conta no trabalho

⁸¹ ZPD é uma sigla que significa Zona de Desenvolvimento Proximal - conceito introduzido pelo socioconstrutivista Vygotsky - refere-se à distância entre o que o aprendente pode fazer sozinho e o que pode fazer com a ajuda de outros indivíduos mais competente (o professor ou o colega mais competente).

do professor no âmbito da pedagogia do género, ficam de fora a *modelação*, a *instrução explícita* e a *disponibilização do input* (Hyland, 2007) robusto.

Em sintonia com Serafini (1986), Hyland (2007) refere que uma forma de dar suporte aos estudantes, de modo a saírem do habitual “first come, first served” (Perfetti e McCutchen (1987) é ensinar como se faz um plano e como se pode partir do mesmo para a elaboração do texto. Naturalmente, o professor deve assegurar que os estudantes compreendam que não há um único plano para todos os géneros textuais; os planos são produzidos em função de vários fatores como sejam o próprio género textual, o propósito da escrita e até a proficiência dos estudantes. O importante é que os estudantes tenham o plano como base para os ajudar a estruturar o texto e garantir que não pensem no vazio e nem se percam no discurso (vd. Rei, 2000).

Como o propósito final é ajudar os estudantes a *engajarem-se* nas tarefas, a *explorarem* os materiais, a *explicarem* o que vão aprendendo, a *estenderem* o conhecimento adquirido e a *avaliarem* o seu processo de aprendizagem, Hyland (2007) propõe o ciclo de ensino e aprendizagem (figura 2) retirado de Feez (1998: 28). Este ciclo, que pertence à segunda geração dos estudos da teoria dos géneros textuais (vd. Rose e Martin, 2012), tem o propósito de sequenciar as atividades de sala de aula, o que garante um melhor suporte a ser disponibilizado pelo professor, mostrando que o processo de aprendizagem de um determinado género deve ser encarado como uma série de estágios interligados (Hyland, 2007). De acordo com o mesmo autor, seguindo a disposição do ciclo, o professor deve começar por disponibilizar suporte aos estudantes, que se caracteriza por providenciar um conhecimento explícito inicial e uma prática guiada, passando pela partilha de responsabilidades, visando o desenvolvimento do texto. Este suporte deverá ser diminuído de forma gradual até que o estudante consiga trabalhar de forma autónoma.

Em sintonia com Benitez, et al. (1999), Hyland (2007: 159), apresenta cinco estágios chave do ciclo de ensino e aprendizagem, seguintes:

1. preparação do contexto - revelar a intenção comunicativa do género e os contextos em que normalmente é usado;
2. modelação - analisar as amostras representativas do género para identificar os estágios e as características chave e as variações possíveis;
3. construção conjunta - prática guiada do género, com o suporte do professor, através de tarefas com o enfoque para estágios particulares ou funções do texto;
4. construção independente - escrita independente pelo estudante, com a monitoria do professor; e

5. comparação - relacionar o que foi aprendido com outros géneros e contextos para compreender como os géneros são projetados para alcançar um propósito social particular.

De acordo com Hyland (2007: 160), o propósito chave do ciclo apresentado é assegurar que os estudantes tenham várias oportunidades de se engajarem em actividades que exigem reflexão e crítica sobre a sua aprendizagem. Com efeito, o ciclo exige que eles desenvolvam compreensão sobre os textos, ajam sobre os mesmos mediante a escrita ou discussão oral, revejam o seu desempenho linguístico e usem o *feedback* para aperfeiçoar o seu trabalho. Neste contexto, o modelo permite que o vocabulário seja reciclado, as habilidades de leitura e de escrita ganhas em ciclos anteriores sejam aprofundadas pelo trabalho a desenvolver no novo ciclo, num nível mais avançado de expressão de um determinado género.

Como refere o mesmo autor, cada um destes estágios visa alcançar um propósito diferente no processo e podem associar-se a diferentes tipos de atividades de sala de aula e a diferentes papéis na relação professor-estudante.

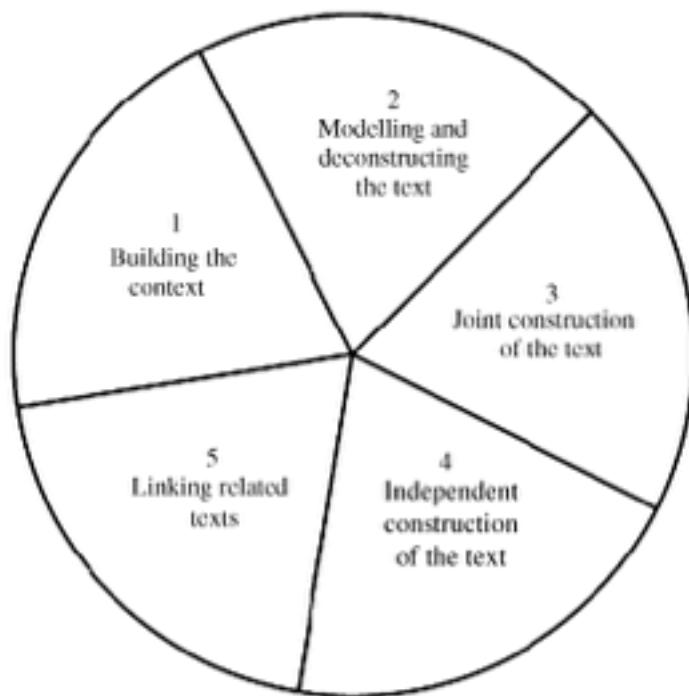


Fig. 2. O ciclo de ensino e aprendizagem (Hyland, 2007: 159)

Por último, tal como discutímos no capítulo sobre a *avaliação* (vd., por exemplo, Arends, 2008; Azevedo, 2000; Haidt, 2002; Rust et al, 2003 e QECR, 2001), no que diz respeito à **avaliação da aprendizagem**, Hyland (2007) refere que a abordagem da pedagogia de género privilegia o princípio de que os estudantes devem ser avaliados com recurso a critérios claros e previamente

acordados. Avança ainda que as abordagens da avaliação da escrita em contexto de L2 com base na pedagogia de género tem inúmeras vantagens, porque levam a sério os seguintes princípios:

Explícitos	Asseguram critérios explícitos para a avaliação e disponibilização do <i>feedback</i>
Integrativos	Integram o ensino e a avaliação
Relevantes	Estão diretamente relacionados com os objetivos de escrita do estudante
Visam competências	Especificam as competências dos estudantes e as características do género
Privilegiam a preparação	Asseguram que a avaliação ocorre quando os estudantes estão melhor preparados para o efeito.

Fig. 3. Princípios básicos para a avaliação (Hyland, 2007: 161), citados de Hyland (2004: 163-166)

Para Hyland (2007) o sucesso da avaliação nesta abordagem passa por usar padrões consistentes para julgar com justeza cada tarefa que propomos aos estudantes, devendo comunicar claramente os critérios para servirem de base para o trabalho a realizar. Este procedimento, consubstanciado na “pedagogia do visível”, permite que os estudantes tenham controlo do processo da aprendizagem, porque, à partida, sabem que tarefas devem realizar, quais os graus de exigência e com base em que critérios serão avaliados. Em última análise, permite que os estudantes se sirvam, também, desta clarificação para ativarem o processo da auto-avaliação.

Tendo em conta os pressupostos acima referidos, apresentamos a seguir a proposta de critérios para avaliar a escrita avançada pelos pesquisadores do projeto *Teacher Learning for European Literacy Education*, construída com base no programa de intervenção pedagógica - *Reading to learn* -, de David Rose.

Níveis		Critérios	Descritores
C o n t e x t o g é n e r o	Objetivo	A estrutura geral do texto. Géneros diferentes são usados para diferentes objetivos socio comunicativos, cada um com a sua sequência de etapas.	
		P: O género adequa-se ao objetivo socio comunicativo do escritor?	
	Etapas	Os passos que um texto percorre. São determinados pelo objetivo socio comunicativo. Géneros diferentes – diferentes etapas. As etapas organizam a estrutura global do texto.	
S i t u a ç ã o	Fases	P: O texto desenvolve-se através de etapas adequadas ao género?	
		Os tipos de fases variam de acordo com o género e o campo. As fases organizam a forma como as etapas ajudam a desenvolver a estrutura global do texto. Um texto bem organizado tem uma sequência clara de fases – cada parágrafo deverá corresponder a uma ou duas fases.	
	Fases	P: O texto desenvolve-se através de fases adequadas ao género?	
D i c u r s o	Campo	O assunto, tópico do texto. P: O escritor conhece bem o assunto do texto? P: Como é expresso/realizado/construído o assunto? P: Que escolhas lexicogramaticais são feitas para a construção do campo/assunto? São adequadas?	
	Relações	Relação de formalidade/informalidade, proximidade/distância entre os interlocutores/participantes, entre escritor/leitor.	
		P: Que estratégias de formalidade, distanciamento e objetividade são utilizadas pelo escritor em relação ao leitor? P: Que papel é destinado ao leitor – participante (histórias), utilizador do texto (factuais), analista do texto (avaliativos)?	
	Modo	O contínuo entre a linguagem escrita (mais elaborada) e a linguagem oral; a organização textual, organização simbólica, coerência, estrutura retórica, o desenvolvimento temático e informacional, a coesão, etc. P: A língua usada está mais próxima da escrita ou da oralidade? P: A organização textual é adequada?	
Referência	Relações lexicais	As palavras usadas e ligações dentro do texto, através da associação entre palavras e grupos de palavras. P: As relações lexicais são adequadas ao assunto e ao género do texto?	
	Conjunção/Junção	Relações lógicas entre frases e dentro das frases. Algumas das uniões de orações são realizadas com conjunções, outras não. P: As relações lógicas são claras para o leitor? Como se constroem? P: Constroem bem a lógica do texto?	
	Referência	A forma como pessoas e coisas são introduzidas num texto e se reconhecem em cada frase e ao longo do texto. P: Compreende-se (é claro) quem ou o que é referido no texto?	
	Avaliatividade	A forma como no texto se expressam: - atitudes, incluindo sentimentos (feliz, triste), - juízos de valor acerca de pessoas (boa, cruel) e - apreciação/valoração de coisas (interessante, aborrecido). P: Como são usados no texto estes recursos?	

Gramática	Uso adequado de palavras e estruturas, de acordo com as convenções da língua escrita (adequação de: concordância; tempos verbais; regência de preposições, construção e ligação de frases (simples e complexas), etc.)
Características	<p>Ortografia</p> <p>Correta ou errada, de acordo com as convenções da língua.</p> <p>Pontuação</p> <p>O uso de alguns sinais de pontuação é invariável, (pontos finais, interrogação e exclamação); porém, outros, como as vírgulas, ponto e vírgula, dois pontos, variam de acordo com o sentido.</p>
Gráficas	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> - margens adequadas - cabeçalhos - espaçamento de parágrafo - colocação de ilustrações - aspecto limpo.

Quadro 52. Critérios para avaliar a escrita - Retirado de Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE). Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa

Como vimos ao longo das discussões, fundamentalmente no contexto da revisão da literatura, há vários critérios para avaliar a escrita; caberá à escola e ao professor em particular adotar aqueles que mais se adequarem ao seu contexto tendo em conta os pré-requisitos colocados para o ensino da escrita. No caso da pedagogia de género, parecem ajustar-se mais os que a proposta acima apresenta. Com efeito, se olharmos para esta proposta vemos que considerar o texto tendo em conta os níveis, critérios e descritores apresentados terá mais vantagens do que qualquer outra forma de olhar para o mesmo fenómeno.

Como se pode depreender, esta proposta apresenta-nos quatro categorias fundamentais que devem “nortear” o processo de avaliação do texto: a) o contexto b) o discurso, c) a gramática e d) as características gráficas. Numa análise para além do quadro apresentado, podemos referir que os dois primeiros níveis (*a* e *b*) olham para o texto sob o ponto de vista do conteúdo, enquanto os dois últimos (*c* e *d*) olham-no sob o ponto de vista da forma. Todos estes níveis devem ser vistos tendo em conta os critérios estabelecidos para a avaliação. Assim, se tivermos em conta o *contexto*, a primeira das quatro categorias da proposta, que deve ser considerada sob o ponto de vista dos

aspetos (i) culturais do texto - *o género* - e (ii) situacionais do texto - *o registo* -, teremos de considerar como critérios de avaliação os seguintes elementos: o objetivo, as etapas e as fases do texto, para os primeiros aspetos, e o campo, as relações e o modo, para os segundos aspetos. Como vimos acima, esta categoria - o contexto - determina as características estruturais de um determinado texto (*o género*) e a sua particularidade enquanto texto diferente dos outros com a mesma estrutura (*o registo*). A segunda categoria, o do *discurso*, envolve como critérios as relações lexicais, as conjunções/junções, a referência e a avaliatividade do texto. Por último, temos as categorias que lidam com os aspetos de forma, nomeadamente c) a *gramática*, que tem a ver com o uso adequado de palavras e estruturas, de acordo com as convenções da língua escrita, e d) as *características gráficas* do texto, que compreendem as seguintes categorias: ortografia, pontuação e apresentação. Naturalmente, como sugere a proposta, para pôr estes critérios em funcionamento é preciso ter em conta os descriptores que se apresentam mais à direita.

Para complementar este quadro, retirámos do livro 4 do programa *Reading to learn* (pág. 17) o que a seguir se apresenta, com algumas adaptações:

Nome do estudante														
Objetivo														
Etapas														
Fases														
Campo														
Relações														
Modo														
Relações lexicais														
Conjunção														
Referência														
Avaliatividade														
Gramática														
Ortografia														
Pontuação														
Apresentação														
Total														

Quadro 53. Quadro de pontuação da avaliação da escrita

Este quadro tem a particularidade de permitir que o professor percorra rapidamente o texto e procure englobar os seus aspetos fundamentais mediante uma análise mais profunda do que o que seria na ausência dos critérios que o mesmo propõe.

Na mesma sequência, a abordagem avançada pelo programa Reading to learn projeta a avaliação para uma dimensão que olha para diferentes géneros textuais. Com efeito, de acordo com o programa, para assegurar que a avaliação tenha credibilidade e responda com clareza aos objetivos de ensino, pode-se olhar para o processo tendo em conta as questões de avaliação que se podem colocar em cada um dos catorze critérios para diferentes géneros textuais, como ilustram os quadros a seguir:

Objetivo	O género adequa-se ao objetivo sócio comunicativo do escritor?
Etapas	O texto desenvolve-se através de etapas adequadas ao género?
Fases	O texto desenvolve-se através de fases adequadas ao género/conto de forma criativa no sentido de criar um problema e suscitar reações, descrever, comentar e refletir?
Campo	Será que o enredo do conto é imaginativo, interessante e coerente?
Relações	O escrevente cria um contexto em que o leitor se sente envolvido com o texto tendo em conta as reações e reflexões das personagens?
Modo	O escrevente usa de forma criativa a linguagem para a descrição literária e metafórica tendo em conta o seu nível?
Relações lexicais	O escrevente coloca no texto, de forma coerente, pessoas, coisas e lugares no sentido de construir um contexto?
Conjunção	As relações lógicas entre as cadências textuais estão claras, por exemplo, avanços e recuos no tempo, comparações e causas?
Referência	Compreende-se (é claro) quem ou o que é referido no texto, por exemplo, no diálogo?
Avaliatividade	Há um controlo consciente das expressões de avaliação, tal como sentimentos, julgamentos de pessoas e apreciação de coisas e pessoas?
Gramática	Será que as convenções gramaticais estão a ser usadas de forma apropriada?
Ortografia	Há um uso correto da ortografia, de acordo com as convenções da língua?
Pontuação	Há uso adequado da pontuação, de acordo com as convenções da língua?
Apresentação	Será que o plano do texto está claro e atractivo? O texto está bem organizado/apresentado?

Quadro 54. Critérios para avaliar um conto

Objetivo	P: O escritor escolheu o género adequado à tarefa proposta?
Etapas	O texto desenvolve-se através de etapas adequadas ao género?
Fases	O texto desenvolve-se através de fases adequadas ao género fatual?
Campo	O escritor conhece bem o assunto do texto?
Relações	O texto foi produzido com objetividade?
Modo	O texto apresenta uma linguagem técnica e abstrata adequada?
Relações lexicais	O campo está devidamente construído seguindo as sequências dos itens lexicais?
Conjunção	As relações lógicas entre etapas estão claras, por exemplo, tempo, comparação e causa?
Referência	Compreende-se (é claro) quem ou o que é referido no texto?
Avaliatividade	Será que os recursos avaliativos são usados de uma maneira prudente para referir coisas, processos e relações?
Gramática	As convenções gramaticais estão a ser usadas de forma apropriada?
Ortografia	Há uso correto da ortografia, de acordo com as convenções da língua?
Pontuação	Há uso adequado da pontuação, de acordo com as convenções da língua?
Apresentação	Será que o plano do texto está claro e atrativo? O texto está bem organizado/apresentado?

Quadro 55. Critérios para avaliar textos fatuais

Objetivo	O género adequa-se ao objetivo sociocomunicativo do escritor?
Etapas	O texto desenvolve-se através de etapas adequadas ao género?
Fases	O texto evidencia de forma apropriada as fases de descrição, fundamentos, exemplos, evidências, explicações, avaliação e conclusão?
Campo	O texto descreve de forma coerente o assunto, o contexto, os pontos de vista?
Relações	O texto apresenta argumentos convincentes e objetivos?
Modo	O texto apresenta recursos descritivos e persuasivos num nível adequado?
Relações lexicais	O escrevente faz escolhas lexicais de forma coerente para descrever o assunto, o contexto e os pontos de vista?
Conjunção	As relações lógicas são usadas para construir argumentos com contraste interno, consequência e tempo?
Referência	Compreende-se (é claro) quem ou o que é referido no texto?
Avaliatividade	Será que a cadeia de recursos de avaliação é usada para avaliar assuntos e pontos de vista no texto?
Gramática	As convenções gramaticais estão a ser usadas de forma apropriada?
Ortografia	Há uso correto da ortografia, de acordo com as convenções da língua?
Pontuação	Há uso adequado da pontuação, de acordo com as convenções da língua?
Apresentação	Será que o plano está claro e atrativo? O texto está bem organizado/apresentado?

Quadro 56. Critérios para avaliar um texto argumentativo

Objetivo	O género da resposta é adequado para a questão do ensaio?
Etapas	O texto desenvolve-se através de etapas adequadas ao género?
Fases	O texto desenvolve-se através de fases adequadas ao género, mostrando valores como avaliação, descrição e interpretação do texto?
Campo	O escrevente conhece bem o assunto do texto, no sentido de evidenciar uma descrição coerente (e identificar a sua mensagem)?
Relações	O escrevente usa uma cadeia de recursos para avaliar o texto e a mensagem?
Modo	O texto apresenta recursos avaliativos adequados ao nível?
Relações lexicais	O escrevente recorre a escolhas lexicais coerentes para descrever o texto.
Conjunção	As relações lógicas entre as diferentes etapas estão claras?
Referência	Compreende-se (é claro) quem ou o que é referido no texto?
Avaliatividade	O escrevente recorre a uma cadeia de avaliação adequada, julgando as personagens e apreciando o texto e as técnicas.
Gramática	As convenções gramaticais estão a ser usadas de forma apropriada?
Ortografia	Há uso correto da ortografia, de acordo com as convenções da língua?
Pontuação	Há uso adequado da pontuação, de acordo com as convenções da língua?
Apresentação	Será que o plano está claro e atractivo? O texto está bem organizado/apresentado?

Quadro 57. Critérios para avaliar a capacidade de compreensão de um texto

Numa análise mais abrangente, comprehende-se que os quadros 54 a 57 correspondem a desdobramentos do quadro 52 e ajudam a trabalhar no contexto do quadro 53. Assim, num contexto como o em estudo, que carece de abordagens metodológicas consistentes tanto para as questões ligadas ao ensino em si como as ligadas ao processo de avaliação, para garantir que esta abordagem passe para a prática dos professores seria necessário integrá-la no processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação inicial de professores de ensino secundário. Para o caso dos professores em exercício, as formações complementares, visando resolver as questões que surgem ao longo da carreira, poderiam incorporar esta abordagem para assegurar que os professores encarem esta prática sem grandes desafios e encontrem nela um suporte importante para o seu trabalho.

No cômputo geral, como se pode ver, a proposta que acabamos de avançar constitui uma ferramenta muito importante para o trabalho do professor porque permite olhar para o texto como um todo, tendo em conta os catorze critérios subdivididos pelas quatro categorias. Se considerarmos

o contexto em estudo, podemos referir que, a ser adotada, esta proposta constituiria uma alavanca fundamental para todo o processo de escrita. Aliás, como vimos através das respostas aos inquéritos, o facto de, neste contexto, haver dificuldades em seguir determinado modelo ou estratégias de ensino e aprendizagem da escrita e não haver critérios preestabelecidos para a avaliação do trabalho escrito pelo estudante levanta dois problemas. O primeiro prende-se com a dificuldade para concretizar a avaliação enquanto processo de recolha de dados para a melhoria do processo de ensino da língua, no geral, e da escrita, em particular; o segundo, com a dificuldade para concretizar a avaliação enquanto processo de disponibilização do *feedback* reutilizável para os estudantes, com vista a melhorarem as estratégias de aprendizagem, abrangendo, nos mesmos moldes, o ensino da língua e da escrita.

Naturalmente, como já discutimos acima, é preciso reiterar que para pôr uma proposta desta natureza em funcionamento temos que assumir uma abordagem de formação de professores que integra o ensino e a avaliação no mesmo vetor, no sentido de os preparar para que saibam que quando estiverem a planificar o processo devem prever que aspetos deverão ser avaliados e porquê. Na mesma direção, deverão ser preparados para que saibam que toda esta informação, no contexto da pedagogia do visível, deverá ser partilhada com os estudantes para que estes saibam a base que orienta quer o processo de ensino quer o da avaliação. Só assim é que o processo de formação de professores, tanto sob o ponto de vista do domínio da língua portuguesa quanto sob o ponto de vista do domínio das ferramentas metodológicas e estratégicas para o ensino da escrita, terá alicerces profundos, porque deverá funcionar para consciencializar o professor sobre a sua real importância no contexto de ensino da língua e da escrita.

Em síntese, neste capítulo apresentámos as constatações do estudo bem como a pedagogia de géneros textuais como a proposta mais indicada para o contexto em estudo por nos parecer mais consentânea com as necessidades de ensino e de aprendizagem da escrita dos estudantes do mesmo contexto. Ao apresentar e discutir as premissas inerentes a todo o processo de ensino da escrita num mesmo vetor, nomeadamente a planificação, a sequenciação, o suporte da aprendizagem e a avaliação, esta proposta dá um suporte importante para o desenvolvimento do trabalho do professor, que deve ter em vista os pressupostos de intencionalidade, sistematicidade e programação como elementos essenciais para o “diálogo produtivo” dos intervenientes neste processo. A nossa percepção é que trabalhar na esfera desta proposta pode garantir o envolvimento consciente dos estudantes visando a construção cada vez mais autónoma do conhecimento adquirido no processo de aprendizagem e alargar a base para o domínio das ferramentas de escrita.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

Esta tese teve como objetivo descrever e discutir as opções metodológicas levadas a cabo no ensino da escrita por um grupo de professores de Português do ensino secundário em Moçambique. Ao longo do nosso estudo, procurámos saber como é ensinada a escrita neste contexto e como é avaliada. Este objetivo decorreu das constatações que o nosso trabalho com os estudantes universitários que frequentam os cursos de língua na FLCS-UEM, onde lecionamos as disciplinas de Português III e IV, concretamente ligadas à produção escrita, nos tem proporcionado.

O contacto com os estudantes universitários da FLCS-UEM, bem como com o material por estes escrito, tendo em conta a sua baixa qualidade, vem demonstrando, de forma sistemática, a necessidade de não só compreender como é que o processo de ensino e aprendizagem da escrita decorre na escola secundária e como é que isso isso influi no percurso escolar dos estudantes como também de compreender como isso pode ser objeto de estudo e sistematização no contexto de formação de professores de Português em Moçambique. Esta necessidade fez-nos efectuar uma série de observações em quatro escolas secundárias das três principais regiões do país. Assim, trabalhámos em três cidades consideradas mais importantes das três cidades consideradas mais importantes das três regiões do país - Sul, Centro e Norte -, nomeadamente Maputo (a capital do país), Beira e Nampula. Trabalhámos concretamente em duas escolas no sul, na cidade de Maputo, uma no centro, na cidade da Beira, e outra no norte, na cidade de Nampula.

Neste contexto, propusemo-nos realizar este estudo com enfoque para o ensino secundário geral na esperança de que os resultados que alcançássemos contribuiriam para uma reflexão alargada com vista a encontrarem-se possíveis soluções para a problemática da escrita no contexto moçambicano. A nossa pesquisa compreendeu a observação de aulas em contexto natural, a recolha de materiais escritos pelos estudantes, com e sem o *feedback* dos professores, e a administração de inquéritos aos dois grupos alvo - os professores (trinta e sete indivíduos) e os estudantes (cerca de 195 da 11^a classe e 216⁸² da 9^a classe). Assim, o nosso estudo subdividiu-se em seis capítulos, que se ancoraram em três partes, como a seguir apresentamos.

Na primeira parte, fizemos o enquadramento do estudo. Nesta parte apresentámos o primeiro capítulo - contextualização do estudo -, que se subdividiu pelos seguintes elementos: a problemática do estudo, os objetivos geral e específicos, a hipótese de investigação, a metodologia de recolha de

⁸² É preciso esclarecer que este número difere do apresentado inicialmente relativo ao número global dos estudantes com que trabalhámos nas turmas pelo facto de que nem todos os estudantes responderam aos inquéritos porque nas sessões de administração destes não estavam presentes.

dados, as contribuições de estudo, o perfil da população alvo abrangido pelo estudo, uma breve caracterização da situação e da política linguísticas de Moçambique, bem como o contexto de formação de professores em Moçambique.

Neste capítulo, devemos destacar dois aspetos importantes, nomeadamente o facto de a nossa hipótese de investigação ter sido confirmada e o facto de termos registado que a componente relativa à situação e à política linguísticas de Moçambique concorre para a dificuldade que se vive no contexto do processo de ensino e aprendizagem da escrita.

No que se refere ao primeiro aspetto dos acima referidos, há que registar que o nosso estudo confirmou que *fatores como inadequação dos programas curriculares e deficiente aplicação dos recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem da escrita pelos professores do nível secundário básico e pré-universitário do SNE moçambicano contribuem para que os alunos, à saída daquele nível, não tenham desenvolvido uma competência compositiva adequada para a realização de tarefas de escrita com sucesso*. Como vimos, ainda que se possa discutir a inadequação, à luz da possibilidade de serem os professores que não conseguem capitalizar as propostas avançadas pelos programas curriculares, temos que considerar que a quantidade reduzida das propostas, aliada ao fraco recurso à componente escrita por parte dos professores, acabam criando um contexto em que difficilmente se pode alcançar o objetivo de ensino e aprendizagem da escrita. No que se refere ao segundo aspetto, relativo à situação e à política linguísticas de Moçambique, devemos registar que na discussão desta componente concluímos que o perfil atual pode influir na componente de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da componente escrita, em particular, na medida em que, para além do Português, a maioria das línguas - Bantu - faladas em Moçambique ainda não goza de um estatuto privilegiado no contexto oficial. Isto faz com que grande parte dos moçambicanos, apenas falantes daquelas línguas ou que têm pouco domínio da língua portuguesa, não accedam aos privilégios científicos, profissionais, sociais e até políticos. Naturalmente, porque a componente escrita é daquelas que depende de um forte domínio da língua com características formais, o peso que uma política e uma situação linguísticas pouco consistentes pode exercer é extremamente grande.

Na parte II, em que nos debruçámos acerca dos instrumentos de análise, apresentámos dois capítulos, o segundo e o terceiro. No segundo debruçámo-nos acerca das perspectivas teóricas sobre a componente escrita, em que apresentámos e discutimos os dados e resultados de estudos de outros investigadores da área. Essencialmente, apresentámos uma abordagem que parte de uma visão tradicional de ensino da escrita e olha para esta competência como aquela que se aprende mediante o domínio formal de componentes estruturais. Neste percurso, passámos pelos modelos processuais,

que surgem em reacção aos tradicionais, cuja abordagem se centra nas componentes planificação, textualização e revisão. O pressuposto chave nesta segunda abordagem é que a escrita é vista sob o ponto de vista do contexto de L1 e de públicos que já sabem escrever, contrastando muitas vezes o *modus operandi* dos escreventes mais competentes ao dos menos competentes, o que não contempla os múltiplos casos de contextos de L2 onde as necessidades de aprendizagem de escrita são bem mais acentuadas, havendo casos significativos de estudantes que não sabem escrever. Esta segunda visão de ensino da escrita levou a outra reacção por parte dos adeptos da Linguística Funcional de Halliday e da abordagem sócio construtivista de Vygotsky, cujo epicentro das discussões reside na dimensão social onde toda a comunicação tem lugar. Os adeptos desta terceira abordagem propuseram, alternativamente, a pedagogia dos géneros textuais como a que, contemplando a dimensão funcional e sociológica da língua, poderia responder melhor às necessidades de aprendizagem de escrita em contextos de L2, que apresentámos na síntese do terceiro capítulo, a seguir.

No terceiro capítulo, apresentámos a pedagogia dos géneros textuais. Na linha da abordagem desta pedagogia, é preciso referir que esta tem a particularidade de não só olhar para a aprendizagem da escrita sob o ponto de vista funcional e sociológico como também de salvaguardar a presença de um ensino virado para o treino das dimensões composicional, grammatical, preocupando-se essencialmente com as necessidades de aprendizagem dos alunos, medidas frequentemente através de uma componente de avaliação devidamente calibrada no contexto desta abordagem. Nesta perspetiva, compreendendo que o conjunto teórico apresentado pela abordagem da pedagogia de género aponta caminhos concretos que possam ajudar a dar soluções para a problemática do ensino da escrita no contexto em análise, avançámo-la como a mais indicada, projetando o que viria constituir a nossa proposta para ajudar a resolver parte dos problemas que detetámos com o estudo. Uma vez que a abordagem de géneros textuais aponta para um trabalho intencional, sistematizado e programado, refletimos sobre a avaliação e sobre os instrumentos de apoio ao ensino e aprendizagem, sem os quais dificilmente se podem atingir os objetivos.

Na parte III, analisámos os dados e apresentámos os resultados alcançados. Nesta parte, apresentámos e discutimos os dados recolhidos nos três contextos estudados. Para melhor compreensão, no quarto capítulo apresentámos e discutimos os resultados relativos à componente da produção textual, bem como relativos ao trabalho desenvolvido pelos professores enquanto responsáveis pela disponibilização do *feedback* aos estudantes. Os resultados desta discussão levantaram questões importantes que nos levaram a re-visitar de modo particular as componentes de ensino da gramática e da oralidade na sua relação com o ensino da escrita; levaram-nos ainda a

procurar perceber até que ponto fatores como (i) propostas de conteúdos de escrita presentes nos programas curriculares e (ii) situação dos manuais (de Português) do ESG influenciavam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no geral, e da escrita, em particular. Com esta discussão, chegámos à conclusão de que se há uma influência importante exercida por cada um destes fatores, a sua conjugação eleva os níveis de influência para estágios preocupantes, uma vez que no contexto em estudo não temos presente um ensino de escrita intencional, sistemático e programado.

No quinto capítulo, na sequência dos resultados alcançados no anterior, tivemos de percorrer um caminho que nos pudesse trazer elementos relativos aos perfis dos estudantes, no que toca à componente académica, e dos professores, na dimensão profissional, tendo em conta as implicações que estes perfis poderiam trazer para o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ESG. O conjunto de respostas que os dois grupos produziram reforçou a ideia de que, grosso modo, em todas as regiões onde ocorreu o estudo, faz-se muito pouco para o ensino da escrita - falta a intencionalidade, a sistematização e a programação do ensino da escrita. Como elementos adicionais, que devem merecer a atenção dos responsáveis pelas políticas de ensino, foi possível concluir que os professores em exercício não beneficiam de formações complementares ao longo da carreira, o que constitui, assim, um défice importante, se considerarmos que mesmo a formação inicial, no que diz respeito ao ensino da escrita, tem lacunas consideráveis. Igualmente, para além da indefinição do manual de ensino em todo o sistema, deve merecer a atenção das autoridades o facto de acima de 50% dos estudantes inquiridos nas três cidades mais importantes das três regiões do país não ter livro de Português para as aulas da respetiva classe.

No sexto capítulo, apresentámos as constatações do estudo e a pedagogia de género como a proposta mais indicada para responder às necessidades de ensino e aprendizagem da escrita no contexto em análise. No que se refere às constatações, fizemos uma resenha dos aspetos mais importantes, acima apresentadas, que a discussão produziu. Foi com base nisso que legitimámos a proposta da pedagogia dos géneros textuais. A proposta apresentada teve como suporte os estudos desenvolvidos por Christie (2013) e Hyland (2003, 2007); este último que apresenta um conjunto de elementos orientadores chave a que se pode recorrer para construir o roteiro do processo de ensino e aprendizagem da escrita no contexto em análise, nomeadamente *planificação da aprendizagem*, *sequenciação da aprendizagem*, *suporte da aprendizagem* e *avaliação da aprendizagem*. O mais importante a salientar nesta proposta é que ela se baseia na “pedagogia do visível”. Nesta pedagogia, há três elementos importantes que devem estar no centro das atenções para o sucesso do processo - a matéria a ensinar, o professor e o estudante -, devendo o professor, que lidera o

processo, ter a capacidade de (i) planificar as matérias a ensinar, em função do programa curricular, dos materiais de apoio ao ensino e das necessidades de aprendizagem dos alunos, (ii) decidir a sequência da aprendizagem, em função dos aspetos anteriores, (iii) definir os papéis dos intervenientes no contexto de sala de aula, para permitir que o estudante seja o sujeito da sua própria aprendizagem, (iv) escolher as estratégias mais consentâneas com o contexto para o suporte da aprendizagem e (v) decidir os aspetos a avaliar bem como o momento para o efeito, em função de todo o trabalho efectuado em todo o processo.

Recomendações

Como sabemos, ensinar a escrita é um desafio em qualquer contexto. Mas este desafio torna-se mais complexo, se, dentro de um determinado sistema, não houver ações visando um ensino e aprendizagem desta componente de forma *intencional, sistemática e programada*. Na nossa visão, a preocupação com estes três elementos ajudaria: (i) a programar ações que visam uma formação de professores, inicial e contínua, adequada ao ensino e aprendizagem da escrita, ou nos moldes que propomos para este estudo, ou noutras que se considerar oportunas, respeitando os seus aspetos de complexidade; (ii) a conceber programas curriculares visando estruturar um sistema de ensino que conte com a competência escrita no ESG como elemento chave e estruturante; e (iii) a elaborar programas curriculares e manuais contextualizados, incluindo um programa de revisão permanente, visando o alcance de objetivos de ensino e aprendizagem da escrita com qualidade.

Naturalmente, estas ações terão de fazer parte de um plano de ação mais lato que deverá contemplar a formação de equipas técnicas de trabalho para: (i) estudarem o estágio atual do ensino da língua e da escrita no ESG; (ii) disponibilizarem o suporte técnico para a concepção de programas curriculares e de manuais contextualizados, que contemplem o treino da componente escrita numa dimensão projetada para as necessidades de aprendizagem reais da população estudantil moçambicana; (iii) aconselharem as autoridades ministeriais sobre as necessidades reais de formação de pessoal docente capaz de ensinar a escrita no nosso contexto, tendo em conta as características, as necessidades e os problemas do país; e (iv) monitorarem, dentro de um quadro estabelecido, as ações visando o alcance deste grande objetivo.

Na realização destas ações dever-se-á incluir os professores em exercício no ESG, de modo a permitir que “A retórica da eficiência, da eficácia, da qualidade, da excelência, etc., [sendo] (...) apelativa, [não crie] nas escolas e entre os professores uma ‘azáfama de mudança’ (...) [que] não lhes [deixe] tempo para a reflexão sobre o que é necessário realmente mudar.” (Ferreira, 2009: 208)

Tendo em conta que a UEM e a UP são as principais entidades de nível universitário responsáveis pela formação de professores de Português em Moçambique, as equipas a criar poderiam ser lideradas por estas instituições, pelo menos ao nível técnico-científico. As mesmas equipas teriam ainda a responsabilidade de desenhar e ministrar cursos de “refrescamento” do pessoal docente em serviço, quer em metodologias e estratégias de ensino da escrita quer em outras matérias críticas no contexto de ensino da língua portuguesa no geral. Como se sabe, parte do pessoal docente em serviço não teve (ou carece de) uma formação específica e adequada para ensinar a escrita como competência compositiva. Só assim se pode pensar num ensino que visa partilhar e transferir o conhecimento reutilizável e capaz de transformar a realidade vigente.

Finalmente, uma vez sabido, também através das respostas aos inquéritos administrados aos professores neste estudo, que há, para além da necessidade de profissionalização, questões motivacionais por resolver, estas ações deveriam ser acompanhadas por políticas de incentivo social e económico do professor visando garantir o seu comprometimento com a causa de ensino (da língua portuguesa).

BIBLIOGRAFIA

- ALPM Costa, B. G. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores* (171-189). Porto: Porto Editora.
- Allal, L. et al. (1986) (Org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Alves, J. (1997). *Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico*. In *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional* (pp. 139-160). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amaral, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores* (pp. 91-122). Porto: Porto Editora.
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis* 51 Jul/Set. Consultado em <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7^a edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Avelar, A. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bamgbbose, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Barbeiro, L e Perreira, A. P. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em www.area.dge.mec.pt
- Benitez, et al. (1999). Cognitive-cooperative strategies in writing classroom. In G. M. Pinto, J. Veloso e B. Maia (Eds.) *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000: Proceedings of the 5th International Congress of International Society of Applied Linguistics*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bereiter, C and Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? In Freedman et al. (Ed.) *Learning to write: first language/second language* (pp. 20-33). London: Longman.

Bereiter, C and Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of ‘inert knowledge’. In Chapman, S. F. et al. (Eds.) *Thinking and learning skills: research and open questions*. (Vol. 2, pp. 65-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bernstein, B. (1972a). Social class, language and socialization. In Giglioli, P.P. (Ed.) *Language and social context* (pp. 157-178). Harmondsworth, England: Penguin.

Bernstein, B. (1972b). A critique of the concept of compensatory education. In Cazden, C. et al. (Eds.) *Functions of language in the classroom* (pp. 135-151). New York. Teachers College Press..

Bernstein, B. (1990). *Class, code and control 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bitchner, J. and Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431. Consultado em <http://ltr.sagepub.com>

Black, P. J. (1993). Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*, 21(1), 49-97.

Black, P. J. and William, D. (1998a). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Police and Practice*, 5(1), 7-74. Consultado em area.fc.ul.pt

Brown, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall Regent.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University.

Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London and New York: Longman.

Calkins, L. (1983). Lessons from a child. London: Heinemann.

Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. London: Heinemann.

Carvalho, J. A. B. S. de (1999). *Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Pedagogia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Cardoso, A. M. et al. (1996). O movimento de autonomia do aluno. Repercussão a nível da supervisão. In *Formação reflexiva de professor* (pp. 63-89). Porto: Porto Editora.

Cassany, D. (1999c). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Casassus, J. (2009, Maio). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 71-78.
- Christie, F. (2013). Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20:1, 11-22, DOI: [10.1080/1358684X.2012.757056](https://doi.org/10.1080/1358684X.2012.757056)
- Christie, F. (2006) (Ed.). The pedagogic device and the teaching of english. In Pedagogy and the shaping of consciousness: *Linguistic and social process*. London: Cambridge University.
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Cohen, L. and Manion, L. (1989). *A guide to teaching practice*. 3rd edition. London: Routledge.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: ASA, Editores II, S.A.
- Cooper, M. (1989). Why are we talking about discourse community? Or, foundationalism rears its ugly head once more. In Cooper, M. and Holzman (Eds) *Writing as a social practice* (pp. 202-220). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Cooper, M and Holzman, M. (1985). Reply by Marilyn Cooper and Michael Holzman. *College composition and communication*. 36 (1), 97-100.
- Corder, P. S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, M. A. (1991). Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In Delgado-Martins et al. (orgs) *Documentos do encontro sobre os novos programas de português* (pp. 9-20). Lisboa: Colibri.
- Crooks, T.J. (1988) The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Cunha, C. e Cintra, L. (2002). *Nova gramática do português contemporâneo*. 7^a edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dean, J. (1971). *Recording Children's Progress*. London: Macmillan.
- Delgado-Martins, M. R. (1991). Perspectiva Teórica, Linguística e Cognitiva. In Delgadado-Martins, et al. (orgs), *Documentos do encontro sobre os novos programas de português* (5-8). Lisboa: Colibri.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF Editeur.
- Dias, D. et al. (2006). *Em Português claro*. Porto: Porto Editora.
- Dias, S. (2008). *O papel do feedback escrito na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens: estudo de caso com alunos de 8º ano na disciplina de matemática*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa)

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins, et al. (Orgs), *Para a Didáctica do português: seis estudos de Linguística* (165-177). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1996). Se a Língua Materna não se tem de Ensinar, Que Professores temos de Formar? In Delgado-Martins, et al. (Orgs), *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 75 – 84). Lisboa: Edições Colibri.
- Dulay, H. C. and Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23: 245-258. doi: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x
- Ellis, R. (2006). Individual differences in second language learning. In A. Davies and C. Elder (Ed.) *The handbook of applied linguistics*. Malden: Blackwell.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: a critique and a proposal. *College composition and communication*, 48, 527-542.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: McQuarie University/AMES.
- Ferreira, F. I. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora, 32, 201-220.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. 2nd Edition. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Firmino, G. (s/d) *A situação do Português no contexto multilingue de moçambique*. Consultada em www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/06.pdf
- Firmino, G. (2000). Situação linguística de Moçambique: dados do Recenseamento Geral da População de 1997. *Série Estudo*, nº. 8. Maputo: INE,
- Firmino, G. (2002). *A “questão linguística” na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Flower, L. and Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. In *College composition and communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. and Hayes, J. (1981a). A cognitive process theory of writing. In *College Composition and Communication*, 32, 365 – 387.
- Flower, L. and Hayes, J. (1981b). The Pregnant Pause: An Inquiry into the Nature of Planning. In *Research in the Teaching of English*, 15 (3), 229-243.

- Flower, L. and Hayes, J. (1984) Images, plans and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.
- Flower, L. (1994a). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. In *College English*, 41 (1), 19 – 37.
- Flower, L. (1994b). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Carbondale - Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Flower, L. (1996). Negotiating the meaning of Difference. In *Written Communication*, 13 (1), 44 – 92.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009) (coord). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Foster, D. (1992). *A primer for writing teachers: theories, issues, problems* (2nd edition) Portsmouth NH: Boynton/Cook HEINMANN.
- Freitas, L. V. e Freitas C. D. (2002). *Aprendizagem cooperativa: teoria-guias práticos*. Porto: Edições ASA.
- Gallisson, R e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Glaser, R. (1997). Education for all: access to learning, and achieving usable knowledge. *International Seminar on Education. Ministry of Education*, Rio de Janeiro, November 30 - December 3.
- Gonçalves, P. (2012, Fevereiro). *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica - homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho, São Paulo. Consultado em www.catedraportugues.uem.mz
- Gouveia, C. A. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. Rodrigues Silva, J. S. dos Santos e M. Araújo de Melo (Orgs.) *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. São Paulo: Pontes editora.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática (mesas redondas). In Delta: *Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, Vol. 25 no.spe São Paulo. Consultada em www.scielo.br

- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longmont.
- Graves, D. (1983). The growth and development of first-grade writers. In Freedman, A. et al. (Eds.) *Learning to Write: First Language, Second Language* (pp. 54 – 66). London: Longman.
- Graves, D. (1984) *A researcher learns to write*. London: Heinemann.
- Grosso, M. J. R. (1999). *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa* (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa).
- Guirrugo, O. (2008). *O ensino da escrita com o recurso a estratégias (meta)cognitivo cooperativas em contextos multilingues: o caso do Português em Moçambique* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em www.cvc.instituto-camoes.pt
- Haidt, R. C. C. (2002). *Curso de Didáctica Geral*. 7^a edição. São Paulo: Editora Ática.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hayes, J. et al. (1987). Cognitive process in revision. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in Applied psycholinguistics Reading: writing and language learning*. (Vol. 2, pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huberman, N. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Névoa (Org.) *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hyland, K. (2001). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12, 17–29.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148–164.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope, a critical survey of literature and research on educational texts*. Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Joos, Martin (1967). *The five clocks: a linguistic excursion into the five english usage*. A Harbinger book. New York: Hacourt, Brace and World.
- Kachru, B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in outer circle. In Quirk, R. and Widdowson (Eds.) *English in the world: teaching and learning the language end literatures* (pp.11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kent, T. (1999). (Ed.) *Pos-process theory: beyond the writing-process paradigm*. Illinois: Southern Illinois University.

- Kitoko-Nsiku, E. (2007). Dogs' languages or people's languages? The return of bantu languages to primary schools in Mozambique. *Current issues in language planning* 8(2), 258-282.
- Krashen, S. (1993). *The input hypothesis: issues and implications*. Loredo Publishing Company.
- Krashen, S. (1984). *Writing: research, theory, and applications*. Oxford: PIE.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Littlewood, W. (2006). Second language learning. In Davies, A. and Elder, C. (Eds) *The handbook of applied linguistics* (pp. 501-524). Malden: Blackwell Publishing.
- Lobo, A. S. (1998). Para compreender a avaliação das aprendizagens. *Palavras*, 13, 7-20.
- Lopes, A. J. (1997a). *Política Linguística: Princípios e Problemas/Language Policy: Principles and Problems*. Maputo: Livraria Universitária.
- Lopes, A. J. (1997b). Language policy in Mozambique: A taboo? In R.K. Herbert (Ed.) *African Linguistics at the Crossroads: Papers from Kwakuseni* (pp. 485-500). Köln: Rüdiger Koppe Verlag.
- Lopes, A. J. (2004). *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique/The Battle of the Languages: Perspectives on Applied Linguistics in Mozambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In Hyltenstam, K. and Pieneman, M. (Eds.) *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-100). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mabasso, E. (2010). *Estratégias linguístico-discursivas na investigação criminal: o caso das esquadras de Maputo* (Tese de Doutoramento, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo). Consultada em www.saber.ac.mz/bistream/10857/3810/1/
- McDonough, S. H. (1999) Learner strategies. *Language Teaching*, 32, 1-18.
- Martin, J. R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*. Consultado em <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/3>
- Martin, J. R. (2013). Embedded literacy: knowledge as meaning. *Linguistics and education*, 24, 23-37.
- Martin, J. R. and Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about 'good writing'. In Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald (eds.) *Hand book of writing research* (pp. 241-265). Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney.

- Martin, J. R. and Rothery, J. (1993). Grammar: making meaning in writing. In Cope, B. and Kalantzis (Eds.) *The power of literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 135-153). London: The Falmer Press.
- Morgado, J. C. e Pacheco, J. A. (2001). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves e J. De Ketele (orgs) *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (Vol. 2, pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Naiman, N. et al. (1995) *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155-175.
- Nelimo (1988). *I Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: INDE-UEM/NELIMO.
- Newell, A. (1980). Reasoning, problem solving, and decision processes: the problem space as a fundamental category. In Nickerson (Ed.) *Attention and performance* (pp. 693-718) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ngalasso, M. M. (1989). Le concept de français langue seconde. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
- Ngunga, A. e Faquir, O. G. (2011). *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III Seminário*. Maputo: CEA-UEM.
- Ngunga et al. (2010). *Educação bilingue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA-UEM.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Paris, S. G. and Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Perfetti, C. A. and McCutchen, D. (1987) School language competence: linguistic abilities in reading and writing. In Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning* (Vol. 2, 105-141). Cambridge: Combridge University Press.
- Pereira, L. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Sim-Sim, I. (org.) *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Porter, Kevin J. (2000). [Review of *Post-Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm*]. *JAC.20.3.Online*. Consultado em <http://jac.gsu.edu/jac/20.3/Reviews/3.htm>
- Reading to learn - Book 4 - Assessing reading and writing.

- Rei, J. E. (2000). *Curso de redacção II: o texto*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J. e Fonseca, A. (2001) A aprendizagem da escrita elementar em Português e suas dificuldades: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 31-63.
- República de Moçambique (RM) (1990). Constituição da República. *Boletim da República*, I Série, Nº 44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- República de Moçambique (RM) (2009). *Estratégia de ensino secundário geral 2009-2015*. Consultado em planipolis.iiep.unesco.org
- República de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura e INDE (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- Ribeiro, A. C. (1991). Manuais didácticos, desenvolvimento curricular e inovação educativa. In Direcção dos Serviços de Educação (Eds.) *Actas, Português como língua estrangeira*. (pp. 237-288). Macau: Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose, D. (2010). *Reading to learn: Teacher resources books*. Sidey: Reading to Learn.
- Rose, D. and Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rust, C. et al. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (2), 147-164.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araujo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-85). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico.
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in writing. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning*: Vol. 2. (142-175). Cambridge: Combridge University Press:.
- Serafini, M. (1996). *Como se faz um trabalho escolar: da escola de um tema à composição de um texto: a avaliação didáctica da escrita*. (Tradução de Arminda Puga, 1986). (4^a ed.) Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1985)
- Silva, P. N. da (2012). *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almeida.

- Siopa et al. (2003), “A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem”. Comunicação Apresentada no III Seminário de Investigação em Maputo, Faculdade de Medicina.
- Siopa, C. (2005). Ensino do Português na Universidade em Moçambique: Trabalhos Oficiais de Gramática. In Oliveira, F. e Barbosa, J. (Orgs.), *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 659-674). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Sitoe, B. e Ngunga, A. (2000). *Relatório do II Seminário de Padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Nelimo: Faculdade de Letras - UEM.
- Slavin, R. (1986). *Student team learning*. 3rd edition. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de. (1997), What do Textbooks say about Reading. In Pedro, Emilia Ribeiro (Ed.), *Discourse Analysis: Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis. University of Lisbon, Portugal, June 17-19, 1996* (pp. 87-102). Lisbon: Edições Colibri/ Associação Portuguesa de Linguística.
- Stalloni, Y. (1988). *Méthode de contraction et de Synthèse de Textes*. Paris: Marketing.
- Starch, D. and Elliot, E. C. (1912). Reliability of grading high school work in English. *Scholastic Review*, 20, 442-456.
- Stroud, C. (1997). O Corpus: Antecedentes, Quadro Teórico e Aspirações Práticas, In C. Stroud e P. Gonçalves (Orgs.), *Panorama do Português Oral do Maputo: Volume 1 – Objectivos e Métodos* (pp. 11-45) Maputo: INDE.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista* (tradução de Sara Bahia, Alexandre M. Pinto, João Moreira e Manuel Rafael). Lisboa: McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1931)
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cooks, G. and Seidlhofer, B. (eds.) *Principle and practice in Applied Linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Squire, J. R. (1983). Instructional focus and the teaching of writing. In Freedman, A. et al. (eds.) *Learning to write: first language/second language*. London: Longman.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Vianna, H. M. (1973). *Testes em educação*. São: Ibrasa/Fundação Carlos Chagas.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Witte, S. (1992). Context, text, intertext: toward a constructivist semiotic of writing.
Written Communication 17: 237-308.

ANEXOS

ANEXO 1 – Proposta de atividades de escrita por classe/nível escolar (Adaptado dos programas curriculares do ESG)

Nível/ classe	T o t a l atividade s propostas	Proposta de atividade de escrita	% por classe	% em relação ao total geral
8 ^a	77	1. Produção de textos normativos (regulamento da turma ou da biblioteca) 2. Redação de requerimento 3. Produção de notícias 4. Produção de instruções e avisos 5. Produção de textos sobre património cultural 6. Produção de recontos e textos narrativos 7. Elaboração de textos expositivos sobre aspectos relacionados com o ambiente 8. Produção de poemas líricos que exaltam a pátria moçambicana e sua cultura	10,4	1.4
9 ^a	134	1. Produção de textos normativos observando as regras de pontuação 2. Produção de uma composição sobre a importância do desporto para a saúde (tema transversal) 3. Produção de instruções várias sobre a seca 4. Produção de textos narrativos 5. Redação de atas sobre factos ocorridos na reunião da turma ou da associação de estudantes 6. Produção de texto expositivo-explicativo sobre as cheias 7. Redação de poemas versando sobre o amor patriótico e demais temáticas 8. Produção de um texto sobre casos de violação dos direitos da criança (textos normativos) 9. Redação de cartas comerciais abordando assuntos vários e dirigidas a várias entidades 10. Produção de textos publicitários sobre a segurança rodoviária 11. Reconto escrito de relato de viagem 12. Produção de relato de viagem 13. Produção de textos dramáticos sobre diversos assuntos da sociedade	9.7	2.4
		1. Elaboração de uma carta oficial para acompanhar o Curriculum Vitae 2. Reconto por escrito de textos narrativos 3. Elaboração de textos publicitários		

10 ^a	102	<p>4. Escrita de poemas versando o tema da “Liberdade”</p> <p>5. Elaboração de relatórios sobre a vida da turma/escola</p> <p>6. Redação de textos expositivos/explícitos e expositivos argumentativos</p> <p>7. Elaboração de texto narrativo a partir do dramático (transformação)</p>	6,9	1.3
		<p>1. Elaboração de uma procuração</p> <p>2. Elaboração de uma Notícia com base na qual se procederá à produção de uma reportagem</p> <p>3. Elaboração de textos a partir de temas que suscitem interesse nos alunos</p> <p>4. Produção de textos narrativos, versando sobre a cultura moçambicana, africana e de outros povos do mundo</p> <p>5. Elaboração de textos expositivo-explícitos acerca de assuntos da atualidade</p> <p>6. Elaboração de notas sobre a pesquisa bibliográfica</p> <p>7. Elaboração de uma exposição</p> <p>8. Resumo de textos sobre o comércio formal/informal</p> <p>9. Elaboração de uma crónica, considerando o tema transversal HIV/SIDA</p> <p>10. Elaboração de textos expositivo-argumentativos a partir de temas que suscitem interesse nos alunos</p> <p>11. Produção de poemas que exaltam a pátria moçambicana e a sua cultura</p> <p>12. Elaboração de plano de texto/resumo</p> <p>13. Elaboração de um texto normativo em que evidencia o conhecimento da lei da família</p> <p>14. Elaboração de um texto sobre a agricultura (Revolução verde)</p> <p>15. Elaboração de uma procuração e de uma exposição</p> <p>16. Resumo de textos literários estudados ao longo do ano</p>	11.3	2.9
11 ^a	142	<p>1. Produção de textos expositivo-argumentativos que versam sobre desastres naturais (maremoto)</p> <p>2. Produção de textos narrativos</p> <p>3. Elaboração de resumos</p> <p>4. Produção de um artigo de opinião sobre o saneamento do meio para o jornal da escola</p> <p>5. Produção de textos expositivo-explícitos que versem sobre o maremoto</p> <p>6. Produção de textos líricos</p> <p>7. Elaboração de textos de pesquisa de dados sobre temas de seu interesse</p>	12.5	2.2

		<p>8. Produção de um texto sobre a actuação da polícia na República de Moçambique</p> <p>9. Produção de um artigo de opinião e cartazes sobre a preservação do meio ambiente</p>		
		<p>10. Produção de textos didáticos e/ou científicos</p> <p>11. Produção de textos dramáticos retratando a estigmatização dos portadores do HIV/SIDA</p> <p>12. Elaboração de uma ficha analítica e de comentário</p>		
Total	551	56	_____	10.2

ANEXO 2 – Inquérito sócio-linguístico dos estudantes do ensino secundário geral

Questionário sócio-linguístico

Estudantes secundários

Código _____ (não responder)

Instrução: Assinale com um “x” a(s) opção(ões) que se enquadram no seu perfil sócio-linguístico e estudantil.

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Naturalidade _____

Item	Pergunta/resposta	Sim	Não
4	Em que língua falava com os seus irmãos e seus pais quando era criança?	Salta	
a)	Português		
b)	Português e uma língua Bantu (Qual? _____)		
c)	Língua Bantu (Qual? _____)		
d)	Outra língua (Qual? _____)		
5	Em que língua costuma falar atualmente?	Salta	
a)	Português		
b)	Português e uma língua Bantu (Qual? _____)		
c)	Português e outras línguas		
6	Que nível de ensino frequenta?	Salta	
a)	9 ^a classe		
b)	11 ^a classe		
7	Gosta da língua portuguesa?	Salta	
a)	Gosta muito		
b)	Gosta pouco		
c)	Não gosta		
d)	Não tem opinião sobre esta questão		
8	Desde que começou a frequentar o ensino secundário, para a cadeira de Portugês	Salta	
a)	Sempre teve acesso ao livro de leitura da respetiva classe para as aulas		
b)	Nunca teve acesso ao livro de leitura da respetiva classe para as aulas por dificuldades financeiras		
c)	Teve livros nalgumas classes (Quais? _____)		
d)	Nunca precisou do livro de leitura, pois pôde fotocopiar as partes que o professor recomendou		

e)	Nunca teve acesso ao livro de leitura, pois acha que não é importante por ser falante de Português		
9	Para além dos materiais relativos aos conteúdos das disciplinas da sua classe, que outros materiais costuma ler?	Salta	
a)	Lê livros literários de autores moçambicanos		
b)	Lê livros literários de autores de outros países		
c)	Lê jornais e revistas sobre assuntos diversos do seu interesse		
d)	Só lê material escolar para as aulas		
e)	Costuma ler outro material (Qual? _____)		
10	Se costuma ler livros literários,	Salta	
a)	qual é o título do último livro que leu e de que autor(a)? _____	Resposta na coluna anterior	
11	Acha que o nível de proficiência/domínio em/de língua portuguesa do seu professor de Português é	Salta	
a)	Muito Bom		
b)	Bom		
c)	Razoável		
d)	Mau		
e)	Outro (Qual? _____)		
12	Gostas de escrever?		
13	Se respondeu “Sim” à questão anterior, de que tipo de escrita gosta?	Salta	
a)	Livre		
b)	Dirigida pelo professor		
c)	Sobre assuntos relativos às matérias das aulas		
d)	Sobre assuntos do seu interesse		
14	Acha que o que aprende nas aulas de Português é suficiente para estimular a sua capacidade de escrita?		
a)	Se respondeu “Não”, diga porquê? _____	Salta	
b)	Se se aplicasse mais em compreender os conteúdos seria suficiente		
c)	Não tem opinião sobre esta questão		
15	O tipo de correção sobre o que escreve ajuda a melhorar a sua capacidade de escrita?		
a)	Ajuda muito		
b)	Ajuda. Só é necessário que se esforce mais para melhorar		
c)	Não tem opinião sobre esta questão		
16	Acha que a sua capacidade de escrita é afetada	Salta	

a)	Pela interferência da sua língua materna Bantu, pois o seu raciocínio é também feito nessa língua		
b)	Pelo tipo de língua a que está exposto no dia-a-dia (em casa, com os amigos, etc.)		
c)	Pelo tipo de formação que teve nas classes anteriores		
d)	Pela falta de hábito de leitura e de escrita da sua parte		
e)	Pelas novas formas de escrever usuais nas tecnologias de informação e comunicação (telemóveis, <i>Facebook</i> , <i>email</i> , entre outros)		
17	Que nível de acompanhamento tem do professor de Português para melhorar a sua capacidade de escrita?		
a)	O professor corrige e devolve todo o material que escreve para você refletir sobre ele		
b)	O professor nunca corrige o material que escreve		
c)	O professor apenas corrige o material escrito no quadro em conjunto com os alunos		
d)	O professor corrige esporadicamente o material escrito pelos alunos		
e)	O professor realiza outras atividades para o ajudar. (Quais _____)		
18	Acha que é capaz de se auto-avaliar na componente escrita?		
a)	Não sabe como isso se faz		
19	Acha que se estudasse a sua língua materna (Bantu) na escola o ajudaria a resolver parte dos seus problemas de escrita em língua portuguesa?	Salta	
a)	Ajudaria muito		
b)	Ajudaria pouco		
c)	Não ajudaria em nada		
d)	Não sabe nada sobre o contacto linguístico Português/Língua Bantu		

ANEXO 3 – Inquérito sócio-linguístico e profissional dos docentes de língua portuguesa no ensino secundário geral**Inquérito sócio-linguístico e profissional**

Instrução: Assinale com um “x” a(s) opção(ões) que se enquadrem no seu perfil sócio-linguístico e profissional.

Código _____ (não responder)

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Naturalidade _____
4. Quantos anos de experiência como docente de língua portuguesa tem? _____

Item		Sim	Não
5	Em que língua falava com os seus irmãos e seus pais quando era criança?	Salte	
a)	Português		
b)	Português e uma língua Bantu (Qual? _____)		
c)	Língua Bantu (Qual? _____)		
d)	Outra (Qual? _____)		
6	Em que línguas costuma falar atualmente?	Salte	
a)	Português		
b)	Português e outra(s) língua(s) Bantu (Qual(is)? _____)		
c)	Português e outra(s) língua(s) (Qual(is)? _____)		
7	Em quantas turmas leciona?	Salte	
a)	Uma		
b)	Duas		
c)	Três		
d)	Quatro		
e)	Outro número (Qual? _____)		
8	Quantas cadeiras/disciplinas estão sob a sua responsabilidade?	Salte	
a)	Uma		
b)	Duas		
c)	Três		
d)	Quatro		
e)	Outro número (Qual? _____)		
9	Que nível(is) de ensino leciona?	Salte	
a)	8ª classe		

b)	9 ^a classe		
c)	10 ^a classe		
d)	11 ^a classe		
e)	12 ^a classe		
10	Que curso de formação de professores frequentou?		Salte
a)	12^a Classe + 1		
b)	12^a Classe + 2		
c)	Bacharelato em Ensino de Português		
d)	Licenciatura em Ensino de Português		
e)	Mestrado em Ensino de Português		
f)	Em formação no curso de Português		
g)	Outra alternativa (Qual? _____)		
h)	Sem nenhuma formação		
11	Escolheu ser professor de Português como		Salte
a)	Primeira opção		
b)	Segunda opção		
c)	Outra alternativa (Qual? _____)		
12	Como docente de língua portuguesa		Salte
a)	Tem tido formação complementar ao longo do desenvolvimento do seu trabalho numa plataforma instituída pela escola (De que tipo? _____)		
b)	Vai adquirindo experiência com o desenvolvimento do seu trabalho e com a ajuda dos docentes mais experientes		
c)	Preocupa-se com a auto-formação		
d)	Não há espaço para formação complementar devido à exiguidade do tempo		
e)	Outra alternativa (Qual? _____)		
13	Para conhecer o perfil sociolinguístico dos seus alunos e o seu nível de proficiência em língua portuguesa		Salte
a)	Manda-os preencher um formulário de perfil sociolinguístico e realizar um teste de proficiência no início de cada ano letivo		
b)	Ao longo do ano letivo vai conhecendo os alunos		
c)	Pede que cada aluno, no início do ano letivo, fale sobre o seu perfil sociolinguístico e tira ilações sobre a sua proficiência		
d)	Não vê a importância em saber o perfil sociolinguístico e o nível de proficiência em língua portuguesa dos alunos no seu trabalho		
e)	Outra alternativa (Qual? _____)		
14	Os objetivos de proficiência em língua propostos nos programas de ensino		Salte
a)	São sempre atingidos pelos seus alunos ao longo das aulas		

b)	Nem sempre são atingidos pelos seus alunos ao longo das aulas		
c)	Nunca são atingidos pelos seus alunos ao longo das aulas		
d)	Se respondeu b) e c) diga porquê _____		Resposta na coluna anterior
15	No desenvolvimento da sua atividade docente		Salte
a)	Cumpre escrupulosamente o programa de ensino devido ao controlo da direção da escola		
b)	Cumpre escrupulosamente o programa de ensino devido ao controlo do(a) delegado(a) da disciplina		
c)	Há espaço para a integração de novas abordagens de ensino, para além dos plasmados no programa		
d)	Nunca há espaço para seguir integralmente o plasmado nos programas		
e)	Nem sempre é possível cumprir o programa devido à exiguidade de tempo		
d)	Outra alternativa _____		
16	Que nível de proficiência em língua portuguesa os seus alunos têm?		Salte
a)	Muito Bom		
b)	Bom		
c)	Razoável		
d)	Mau		
e)	Outra alternativa (Qual? _____)		
17	Acha que uma componente da sua formação em língua Bantu o ajuda(ria) a interpretar e resolver parte dos problemas de língua que os alunos evidenciam?		Salte
a)	Ajuda(ria) muito		
b)	Ajuda(ria) pouco		
c)	Não ajuda(ria) em nada		
d)	Não tem opinião sobre o contacto linguístico Português-LB		
18	Como docente, a que atividades dá mais prioridade no rol das que integram o processo de ensino e aprendizagem na cadeira de Português?		Salte
a)	Dá mais prioridade a atividades de leitura e interpretação dos textos		
b)	Dá mais prioridade a atividades de gramática		
c)	Dá mais prioridade a atividades de escrita		
d)	Dá mais prioridade a atividades de oralidade		
e)	Todas as atividades são prioritárias		
19	Se respondeu sim para a atividade de escrita, diga como é que procede para promover esta atividade no seio dos seus alunos.		Resposta na coluna anterior

20	Pela sua experiência de docência, acha que o currículo atual favorece a aprendizagem da escrita pelos alunos?		
a)	Se respondeu “Não”, diga Porquê. _____ _____	Resposta na coluna anterior	
21	Pela sua experiência de docência	Salte	
a)	Os alunos escrevem melhor agora que antes		
b)	Os alunos escrevem pior do que antes		
c)	Os alunos escrevem mal devido a interferências das línguas maternas		
e)	Os alunos escrevem mal devido à interferência das novas tecnologias de informação e comunicação		
f)	Os alunos escrevem mal devido à má formação nas classes anteriores		
g)	Os alunos escrevem mal devido ao próprio sistema de educação moçambicano		
h)	Os alunos escreveriam melhor se todos os professores exercessem a atividade com zelo e profissionalismo		
22	Como professor de Português, que tipo de <i>feedback</i> corretivo dá nas atividades de escrita?	Salte	
a)	Dá o <i>feedback</i> corretivo direto (corrigindo diretamente os erros dos alunos no material escrito)		
b)	Dá o <i>feedback</i> corretivo indireto (destacando os erros para que os alunos reflitam sobre os mesmos a posterior)		
23	Como professor de Português, como dá o <i>feedback</i> corretivo nas atividades de escrita?	Salte	
a)	Dá o <i>feedback</i> corretivo a todos os alunos de forma particular		
b)	Dá o <i>feedback</i> corretivo a pequenos grupos de cada vez até atingir a totalidade no final do ano letivo		
c)	Não há muito espaço para dar o <i>feedback</i> corretivo a todos os alunos de forma particular		
d)	Quando descobre que os alunos não escreveram como deviam não dá o <i>feedback</i>		
24	Para a correção/avaliação dos escritos dos alunos usa que critérios de avaliação?	Salte	
a)	Usa critérios definidos por si previamente		
b)	Usa critérios definidos pelo grupo de disciplina		
c)	Nunca houve critérios previamente definidos, devendo cada professor fazer apelo à sua experiência para a correção dos escritos		
d)	Nem sempre corrige os escritos dos alunos devido ao número elevado de alunos por turma		
25	Os seus estudantes são capazes de se auto-avaliar?		
26	Se tivesse que voltar a escolher a profissão	Salte	
a)	Voltaria a escolher ser professor de Português		
b)	Escolheria ser professor de outra disciplina (qual? _____)		
c)	Escolheria outra profissão		
d)	Se indicou as alternativas b) ou c) diga porquê. _____ _____		

ANEXO 4 - Três cenários de salas de aulas em Moçambique (imagem retirada do manual da 9^a classe)



1.1. Escreve um texto de 10 a 15 linhas, comparando a situação das crianças das três salas de aulas no que respeita aos direitos e oportunidades que elas têm de educação formal. Podes usar o conhecimento que tens da realidade da tua escola e/ou outras escolas. Para fundamentares as tuas afirmações, não te esqueças de citar partes do artigo 26.

Texto 3

Do livro *O Homem Nu*, apresentamos-te um extracto que, pelo insólito da situação apresentada, te irá certamente motivar para a leitura integral da obra.

O seu autor, Fernando Tavares Sabino, nasceu no Brasil em 1923 e morreu em 2004. Foi um insigne escritor e jornalista brasileiro. Tem uma vasta obra da qual podemos destacar: *A Mulher do Vizinho*, *O Menino no Espelho*, *Os Caçadores de Menciras*, etc.

O HOMEM NU

Ao acordar, disse para a mulher:

- Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

- Explique isso ao homem! — ponderou a mulher.

- Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cavar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despidido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhado deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até à campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água da chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— MUITO ABRE AI, MARIA. SOU EU — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá em baixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

- Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de iniciar: ouvia passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despidão, embrulho na mão, parecia executar um báller grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas ei que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

- Ah, isso é que não! - fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pano, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe do seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e depravado Regime de Terror!

- Isso é que não - repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-a a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a paçoca de emergência, se largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

- Maria! Abre esta porta! gritava, dessa vez esmurando a porta, já sem nenhuma cauda. Ouvia que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando, instintivamente, cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

- Bom dia, minha senhora - disse ele, confuso. - Imagine que eu... A velha, estarrecida, esticou os braços para cima, soltou um grito:

- Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a rádio patrulha:

- Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

- É um tarado!

- Olha, que boer!

- Não olha aí! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do lençol. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

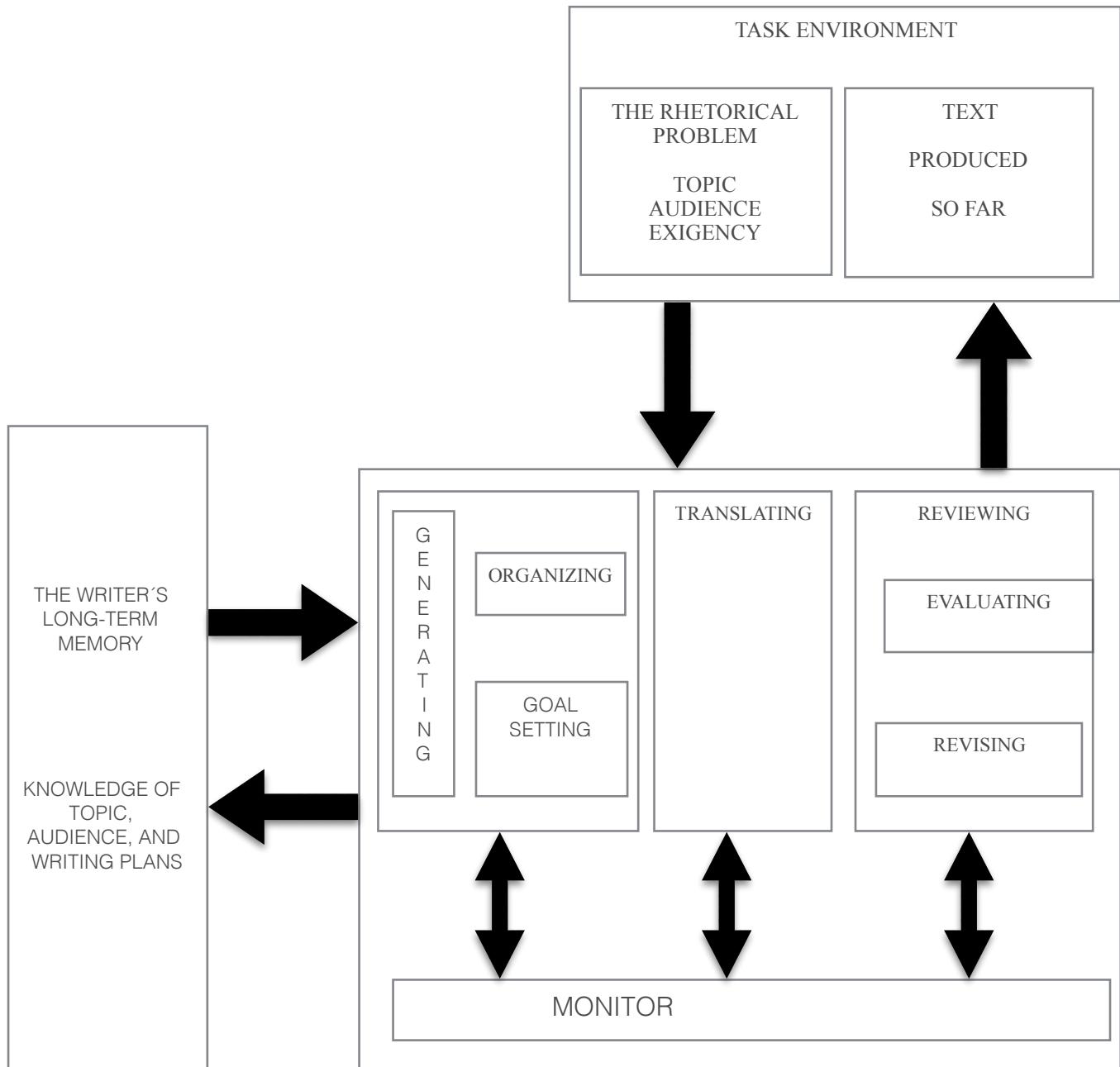
- Deve ser a polícia - disse ele, ainda oleaginoso, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

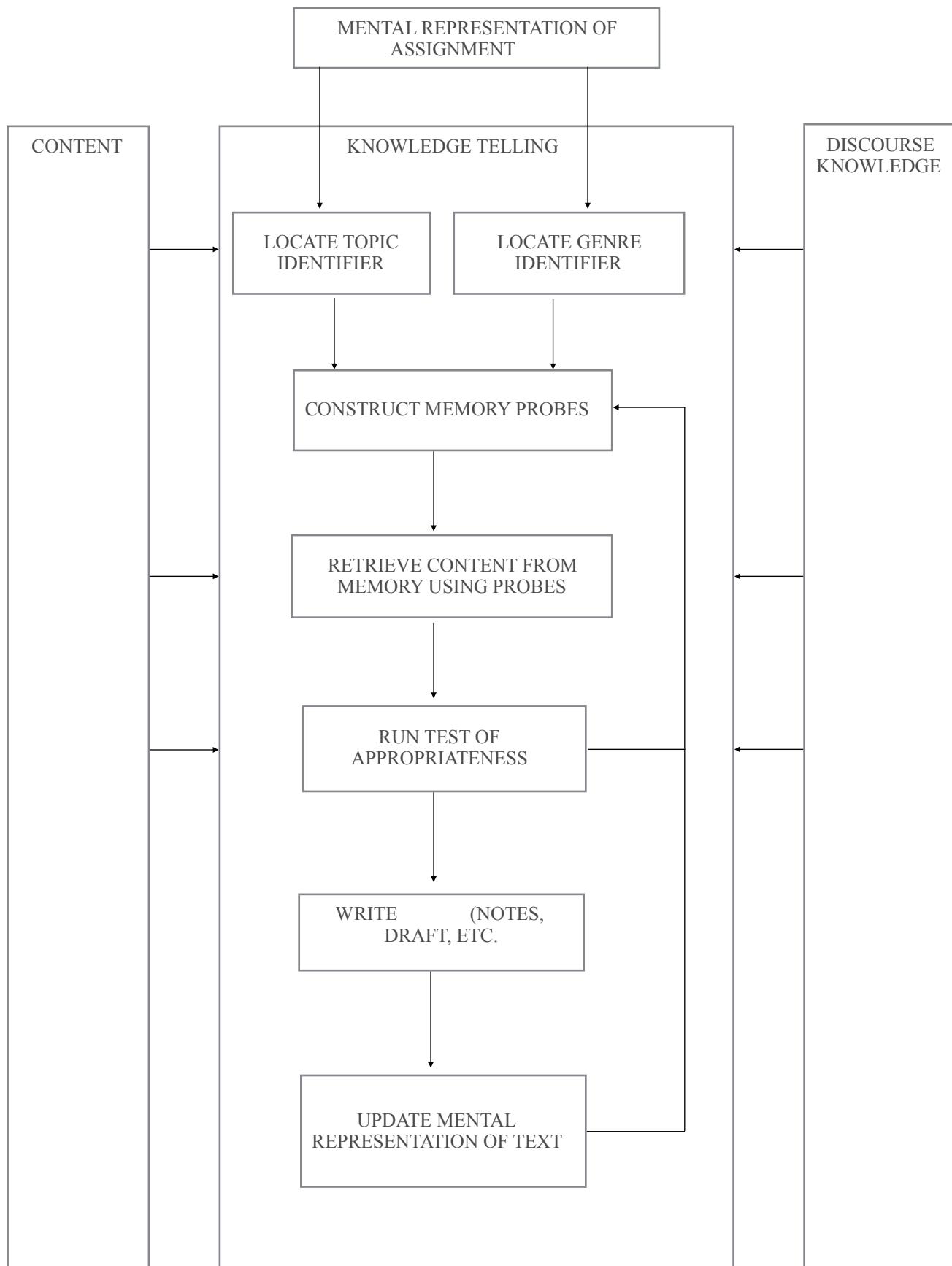
TANQUA, Bernardo, *O Homem Nu*, Rio de Janeiro, Edição da Autora, 1960



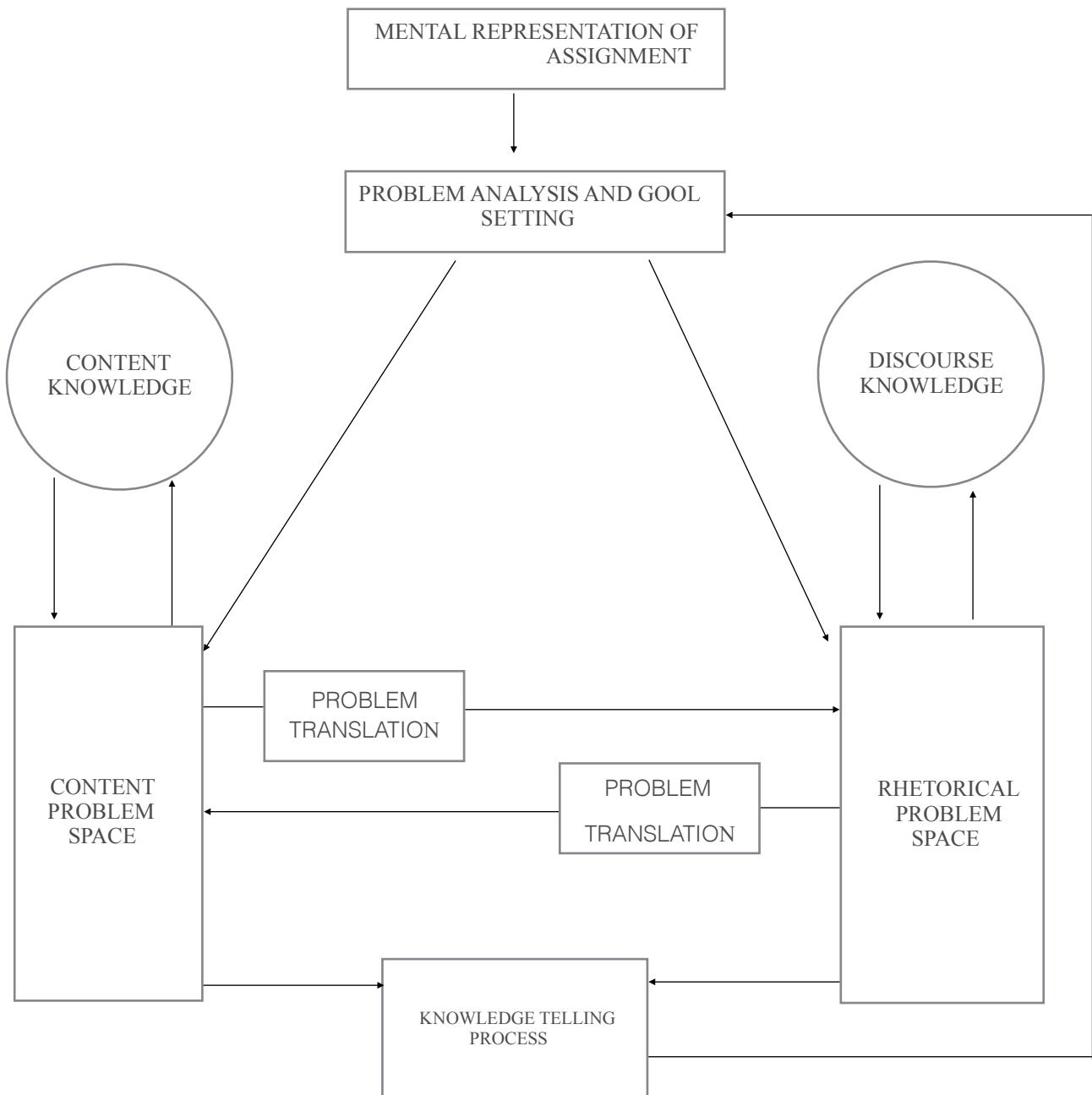
ANEXO 6 - Modelo do processo de composição de Flower e Hayes (1981a) retirado de Hayes et al. (1987: 186)



ANEXO 7 - Estrutura do modelo de narração de conhecimento de Scardamalia and Bereiter (1987: 144)



ANEXO 8 - Estrutura do modelo de transformação de conhecimento de Scardamalia e Bereiter (1987: 146)



ANEXO 9 - Modelo do processo de revisão de Hayes et al. (1987: 185)

