Gabriela Maria Miranda Barbosa

O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda

conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau

Dissertação apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Doutor em Didática de Línguas,
sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro

Porto
2012

Resumo

A tese de Doutoramento intitulada *O ensino da escrita em português Língua Segunda – conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* tem por objetivos i) identificar as conceções dos professores sobre a disciplina de português; ii) caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita; iii) caracterizar as práticas de escrita na aula de português; iv) identificar o espaço da escrita nas aulas de português; e v) identificar relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita. Para a prossecução destes objetivos, optou-se por organizar a investigação em dois estudos. No estudo 1, através do inquérito por questionário, procurou-se identificar as conceções que os professores guineenses têm sobre o ensino da escrita. No segundo estudo, através da observação de aulas e da análise de sumários de aulas de português, pretendeu-se dar conta do trabalho pedagógico efetuado pelo professor na aula de português relativamente ao ensino da escrita.

Os resultados do primeiro estudo mostraram que para a maioria dos inquiridos a aula de português vincula-se em práticas de oralidade e de leitura, subvalorizando-se o espaço dado ao ensino da escrita. A escrita é definida como expressão de sentimentos e ideias e a redação a atividade mais valorizada para a aprendizagem da competência da escrita. Os saberes linguísticos e a relevância dada à normatividade da língua são aspetos considerados fundamentais para a maioria dos docentes. As dificuldades sentidas para ensinar a escrever estão associadas aos constrangimentos decorrentes das turmas numerosas e aos impedimentos decorrentes da falta de competências linguísticas dos alunos ao nível da língua portuguesa e da influência da língua materna.

Os resultados do segundo estudo revelam um cenário de aulas caracterizado pelo trabalho à volta do domínio da gramática e da leitura. O ensino da escrita não se instaura como objeto de ensino. As práticas de escrita

concretizam objetivos instrumentais, modalidade para atividade de avaliação de saberes e registo de conteúdos e tarefas.

A conclusão mais evidente nesta investigação é que os docentes guineenses apresentam lacunas evidentes relativamente aos saberes constitutivos de uma didática da escrita em língua segunda. Neste sentido se aponta como necessário efetuar um investimento académico nestes professores, proporcionando oportunidades formativas de desenvolvimento profissional, de modo a provocar mudanças nas suas conceções e práticas de ensino da escrita, e atitudes que conduzam a uma melhoria na aprendizagem dos alunos deste contexto africano.

Abstract

The PhD thesis entitled *The teaching of writing in Portuguese Second Language – conceptions and practices of Secondary school teachers of Guinea Bissau* aims to achieve the following goals: i) to identify the conceptions and practices of the teachers about the subject of Portuguese; ii) to characterize the conceptions that the Portuguese teachers possess towards the teaching of writing; iii) to characterize the writing practices in the Portuguese lesson; iv) to identify the space devoted to writing in the Portuguese lessons; and v) to identify the relationships of congruency and inconsistency between the conceptions and the writing teaching practices. In order to fulfill these goals, we decided to divide the investigation into two studies. In the first study, through a questionnaire survey, we tried to identify the conceptions that the Guinean teachers have towards teaching writing. In the second study, through classroom observation and the analysis of the Portuguese lessons summaries, it was intended to give account of the pedagogical work accomplished by the teacher in the Portuguese lesson about the teaching of writing.

The results of the first study showed that for the majority of the respondents the Portuguese lesson is linked to the development of oral and reading practices, undervaluing the space given to the teaching of writing. Writing is defined as the expression of feelings and ideas and the short essay is the most valued activity for the learning of writing skills. The linguistic knowledge and the importance addressed to language normativity are considered fundamental aspects for the majority of teachers. The experienced difficulties in teaching how to write are associated to the constraints arising from large classes and the hindrances derived from the lack of linguistic competences of the learners in terms of the Portuguese language and the influence of their mother tongue.

The results of the second study reveal a classroom scenario defined by the work around the domain of grammar and reading. The teaching of writing is

not established as a teaching goal. The writing practices perform instrumental objectives, becoming an activity type of knowledge assessment as well as a content and task record.

The most obvious conclusion in this investigation is the fact that the Guinean teachers show clear gaps concerning the root knowledge of a writing didactic applied to a second language. In this sense, we pinpoint the need to implement an academic investment in these teachers, providing them with educational opportunities towards their professional development, in order to induce change in their conceptions and practices of teaching writing skills, as well as a shift in their attitudes that can lead to an improvement in the process of teaching and learning within this African context.

Résumé

La thèse de doctorat intitulée « L'enseignement de l'écrit en portugais Langue Seconde – conceptions et pratiques des enseignants du secondaire en Guinée-Bissau » a comme objectifs i) identifier les conceptions qu'ont les enseignants de la matière de langue portugaise ; ii) caractériser les conceptions des professeurs de portugais par rapport à l'enseignement de l'écrit ; iii) caractériser les pratiques de l'écrit en cours de portugais ; iv) identifier la place de l'écrit en cours de portugais ; et v) identifier des rapports de cohérence, ou non, entre la conception et la mise en pratique de l'enseignement de l'écrit.

Pour atteindre ces objectifs, on a choisi d'organiser notre travail de recherche en deux parties. Dans la première, on a cherché, à travers un questionnaire, à identifier les conceptions qu'ont les professeurs guinéens de l'enseignement de l'écrit. Dans la deuxième partie, on a prétendu, à travers l'observation de cours et l'analyse de registres des cours de langue portugaise, rendre compte du travail pédagogique réalisé par le professeur, en classe de portugais, par rapport à l'enseignement de l'écrit.

La première partie de notre travail a démontré que, pour la plupart des enquêtés, le cours de portugais se fonde sur les pratiques de l'oral et de la lecture au détriment de l'écrit. L'écrit se définit en tant qu'expression de sentiments et d'opinions et la rédaction est vue comme la forme privilégiée pour l'enseignement de l'écrit.

Pour la plupart des enseignants, les compétences linguistiques et l'aspect normatif de la langue sont considérés d'importance primordiale. Les difficultés ressenties pour l'enseignement de l'écrit se doivent, d'une part, au grand nombre d'élèves par classe et, de l'autre, à leur manque de connaissance de la langue portugaise ainsi qu'à l'influence de la langue maternelle.

La deuxième partie démontre que le travail de classe se centre sur les connaissances grammaticales et la lecture. L'écrit n'apparait pas en tant

qu'objet d'apprentissage. Les pratiques de l'écrit se limitent aux exercices d'évaluation et au comte rendu des cours et des activités.

La conclusion évidente de ce travail, est que les enseignants guinéens démontrent d'évidentes lacunes en ce qui concerne la didactique de la langue seconde. En ce sens, il se révèle donc nécessaire de procéder à un investissement de formation académique de ces professeurs, qui puisse leur offrir un développement professionnel et conduise, ainsi, à une modification aussi bien des conceptions et pratiques de l'enseignement de l'écrit que des attitudes qui mènent à un meilleur apprentissage des élèves en ce contexte africain.

pa kerensa ki N ten na bo,

sara. joão. pedro

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho desejo agradecer a todos aqueles que, pelos seus ensinamentos, pelas reflexões, pela palavra amiga e estímulo, me ajudaram a torná-lo uma realidade. Agradeço especialmente:

À Professora Doutora Rosa Bizarro, pela disponibilidade que cedo manifestou para a orientação científica deste trabalho. Agradeço-lhe, ainda, os preciosos momentos de reflexão, bem como as suas observações rigorosas e perspicazes que tanto valorizaram este estudo. Sempre presente para as dúvidas, solicitações e ansiedades, gostaria de lembrar o seu incansável encorajamento no momento da recolha de dados, só eu sei o quanto me ajudou.

Ao amigo e colega Júlio Santos pelo delicioso contágio africano. Pelo entusiasmo, suporte e conhecimento do terreno e pelas discussões desafiadoras e projetos que ao longo dos voos me passou e transmitiu.

Aos colegas africanos, diretores de escola, professores e agentes de cooperação que, abrindo-me as portas das suas escolas e salas, permitiram a recolha de dados e me transmitiram o telurismo africano.

Agradeço ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo que através da concessão da bolsa PROTEC financiou parte da minha investigação.

Agradeço às colegas e amigas Ana Paula Teixeira e Carmo Costa pela ajuda na tradução.

Finalmente, de modo muito especial, agradeço ao Pedro o incentivo que o seu apoio e compreensão incondicional me proporcionaram neste percurso. A sua ajuda neste trabalho foi essencial. E claro por todas as outras coisas que só ele sabe. Meu porto seguro!

Siglas e acrónimos

CA	Crioulo Aportuguesado
CN	Crioulo Nativizado
CT	Crioulo Tradicional
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FLS	Français Langue Second
IPAD	Instituto de Apoio ao Desenvolvimento
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LN	Línguas Nativas
LO	Língua Oficial
LP	Língua Portuguesa
PA	Português Acrioulado
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEG	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
PL	Português Lusitano
PL2	Português Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations Children‘s Fund

Índice geral

Resumo iii
Abstract v
Résumé vii
Agradecimentos x
Siglas e acrónimos xi
Índice geral xiii
Índice de Quadros xvii
Índice de Tabelas xviii
Índice de Figuras xx
Introdução 1
Parte I - Enquadramento teórico 5
Capítulo 1 - Escrita e didática da escrita em Língua Segunda 6
1.1. Introdução 7
1.2. Definição e modos de funcionamento do conceito L2 9
1.3. Definição concetual de L2 no quadro desta investigação 16
2.1. Escrever em L2 18
2.1.1. Sistema linguístico diferente 21
2.1.2. Singularidades do processo de escrever em L2 26
3.1. Orientações no ensino da escrita em L2 31
3.1.1. Abordagem pela gramática 32
3.1.2. Abordagem pela função do texto 33
3.1.3. Abordagem expressiva dos textos 35
3.1.4. Abordagem pelo processo de escrita 36
3.1.5. Abordagem pelo conteúdo 40
3.1.6. Abordagem pelo género 42
3.1.7. Síntese 48
4.1. As tarefas no ensino da escrita em L2 52
5.1. Materiais didáticos e ensino da escrita em L2 58
5.1.1. O papel dos materiais didáticos na aula de escrita em L2 59
5.1.2. Princípios a adotar na seleção dos materiais didáticos 61

6.1. A correção no ensino da escrita em L2 64
6.1.1. Noção de erro 64
6.1.2. Categoria de erros valorizada na correção 65
6.1.3. A correção entre pares e a autocorreção 68
7.1. Pedagogia da escrita em grandes grupos 73
7.1.1. Definição de grande grupo 74
7.1.2. Influência das turmas numerosas na qualidade do ensino 75
7.1.3. Estratégias de ensino para as turmas numerosas 77
7.1.4. Para uma didática da escrita L2 em turmas numerosas 78
Capítulo 2 - Conceções dos professores na investigação educativa 82
1.1. Introdução 83
1.2. Conceções: para uma definição do conceito 84
1.3. As conceções e sua relação com a prática docente 91
1.4. As conceções na investigação em didática da L2 97
1.5. Síntese 103
Parte II - Contextualização e apresentação da investigação 105
Capítulo 3 - A Guiné-Bissau: contexto geopolítico, linguístico e educativo 106
3.1. Contexto geográfico e político 107
3.2. Contexto linguístico da Guiné-Bissau 112
3.3. O Português na Guiné-Bissau 115
3.3.1. Português – língua de ensino 118
3.4. Organização do sistema educativo guineense 124
3.4.1. Oferta formativa 126
3.4.2. Formação de professores 131
3.4.3. Fragilidades do sistema educativo 137
Capítulo 4 - Apresentação da investigação 144
4.1. Motivação, problema e questões desencadeadoras 145
4.2. Objetivos da investigação 148
Capítulo 5 - A construção da metodologia de análise do ensino da escrita ... 149
Introdução 150
5.1. Estudo 1: Conceções dos professores sobre o ensino da escrita 151
5.1.1. Seleção e caracterização dos participantes no estudo 152
5.1. 2. Inquérito por questionário 157
5.1.3. Construção e validação do Instrumento: questionário 159

5.1.4. O procedimento de análise dos questionários 164
5. 2. Estudo 2: Práticas de Ensino da Escrita de Português L2..... 167
5.2.1. Observação de aulas..... 167
5.2.2. Seleção e caracterização da amostra 168
5.2.3. Seleção da técnica de observação de aulas 169
5.2.4. O procedimento de análise dos dados da observação de aulas.... 171
5.2.5. Os sumários das aulas de Português..... 173
5.2.6. Seleção e caracterização da amostra 174
5.2.7. O procedimento de análise dos sumários 174
Capítulo 6 - Apresentação e discussão dos resultados 178
Introdução 179
6.1. Estudo 1: Conceções sobre o ensino da escrita dos professores do Ensino Secundário 179
6.1.1. Conceções sobre a disciplina de português..... 180
6.1.2. Conceções sobre o ensino da escrita 185
6.1.2.1. Lugares de aprendizagem da escrita 185
6.1.2.2. O que é escrever..... 188
6.1.2.3. Aspetos que os professores consideram no ensino da escrita 191
6.1.2.4. Atividades privilegiadas para desenvolvimento da competência da escrita..... 197
6.1.2.5. O modo como os professores concebem a correção da escrita 199
6.1.2.6. Dificuldades no ensino da escrita..... 203
6.1.3. Síntese 207
6.2. Estudo 2: Práticas de Ensino da Escrita de Português L2..... 210
6.2.1 Observação de aulas..... 210
6.2.1.1. Configuração da aula de Português..... 211
6.2.1.2 Configuração das práticas de escrita 213
6.2.1.3. A correção das práticas de escrita 231
6.2.1.4. Materiais didáticos..... 233
6.2.1.5. Outros movimentos 233
6.2.2. Os sumários nas aulas de português 234

6.2.2.1 Frequência dos diferentes domínios de referência disciplinar 234
6.2.2.2. Natureza das atividades de escrita 237
6.2.3. Síntese 239
6.3. Conceções/Práticas sobre o Ensino da Escrita de Português L2 243
Conclusões 254
1. O ensino da escrita em português dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau 255
2. Sugestão de um programa de formação para o ensino da escrita 261
3. Linhas de investigação futura 264
Bibliografia 267
Anexos 296
Anexo A: Questionário Piloto 297
Anexo B: Questionário Final 301
Anexo C: Guião de observação de aulas 305

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Comparação entre as principais abordagens de ensino da escrita em L2 49

Quadro 1.2 - The roles of materials in writing instruction 59

Quadro 3.1 - Organização do sistema educativo antes da LBSE 124

Quadro 3.2 - Organização do sistema educativo depois da aprovação da LBSE 125

Quadro 5.1 - Estrutura geral do questionário 163

Quadro 5.2 - Dimensões e objetivos da grelha de observação 171

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 - Progressos nas matrículas do Ensino Básico 127

Tabela 3.2 - Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudos do ensino básico 128

Tabela 3.3 - Progressos nas matrículas do Ensino Secundário 129

Tabela 3.4 - Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudos do ensino secundário geral 130

Tabela 3.5 - Distribuição das disciplinas por grupo e carga horária 131

Tabela 3.6 - Plano de estudos da EN AC e EN 17F 132

Tabela 3.7 - Carga horária total das várias áreas de formação dos cursos 134

Tabela 3.8 - Áreas de formação da licenciatura em Língua Portuguesa 135

Tabela 3.9 - Diplomados entre 2006 e 2009 136

Tabela 3.10 - Número de alunos inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa por género e por ano de curso, entre 2003 e 2009 137

Tabela 5.1 - Caracterização geral da amostra 153

Tabela 5.2 - Caracterização profissional da amostra 154

Tabela 5.3 - Relação entre o tempo de serviço total e o tempo de serviço após a profissionalização, em docentes das escolas públicas de Bissau ... 156

Tabela 6.1 - Posição dos professores relativamente à existência de momentos exclusivos ao ensino da escrita em função da sua perspetiva quanto à escola enquanto único espaço potenciador 188

Tabela 6.2 - Aspetos que o professor considera importantes para o aluno aprender a escrever 192

Tabela 6.3 - Configuração das aulas de Português por domínio de aprendizagem e percentagem do tempo dedicado a cada um 212

Tabela 6.4 - Distribuição das categorias de práticas de escrita por domínio de aprendizagem e respetiva frequência e percentagem de tempo dedicada a cada uma relativamente ao tempo efetivo da aula por categoria. 214

Tabela 6.5 - A categorização dos sumários por diferentes domínios, frequência e distribuição por professor 235

Tabela 6.6 - Classificação dos enunciados de escrita/por escrito e sua distribuição por professor 238

Índice de Figuras

Figura 1.1 - A paragraph organization description (K. Hyland, 2003, p. 8) 35

Figura. 1.2 - The teaching learning cicle (K. Hyland, 2003, p. 21) 44

Figura 1.3 - Tarefas e atividades de escrita e funções pedagógicas foco (adaptado de Hyland, 2004, p.114-5) 56

Figura 1.4 - Materiais para a escrita e potenciais usos pedagógicos (adaptado de Hyland, 2004, p.108) 63

Figura 3.1 - Mapa geopolítico da Guiné-Bissau (OCDE, 2011, p. 22) 107

Figura 3.2 - Comunidade de fala da Guiné-Bissau (Couto, 2010, p. 224) ... 113

Figura 3.3 - Perfil de repetência nos ensinos primário e secundário (Ministério da Educação Nacional, 2011a, p. 15) 138

Figura 3.4 - Espaços de aprendizagem na Guiné-Bissau 139

Figura 5.1 - Síntese das opções metodológicas da investigação 177

Figura 6.1 - Relevância atribuída aos diversos tipos de objetivos 180

Figura 6.2 - Relevância atribuída aos diferentes domínios de referência da língua 183

Figura 6.3 - Lugares de aprendizagem da escrita 186

Figura 6.4 - As aulas de português devem ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita 187

Figura 6.5 - Definição de escrita para os inquiridos 189

Figura 6.6 - Relações de concordância entre as asserções relativas à gramática, vocabulário e organização frásica 193

Figura 6.7 - Confronto de posições face às diferentes abordagens de ensino da escrita 196

Figura 6.8 - Atividades privilegiadas para desenvolver a competência da escrita 198

Figura 6.9 - Aspetos valorizados na correção dos textos escritos pelos alunos 201

Figura 6.10 - Perfil de respostas dadas para os aspetos valorizados na escrita 202

Figura 6.11 - Dificuldades sentidas no ensino da escrita 203

Figura 6.12 - Perfil de respostas dadas para as dificuldades sentidas no ensino da escrita 204

Figura 6.13 - Exemplos de questionários de interpretação, transcritos das aulas observadas 216

Figura 6.14 - Questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro 217

Figura 6.15 - Resolução do questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro 218

Figura 6.16 - Texto em estudo na aula 2 de P6 219

Figura 6.17 - Resolução do questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro 220

Figura 6.18 - Texto passado pelo professor no quadro para registo pelos alunos nos cadernos 221

Figura 6.19 - Exemplo de um registo passado pelo professor no quadro ... 222

Figura 6.20 - Lista de vocabulário e significados registado pelo professor no quadro 223

Figura 6.21 - Exercício de gramática, escrito no quadro pelo professor 225

Figura 6.22 - Exercício de identificação de itens gramaticais 226

Figura 6.23 - Exercício de completação de itens gramaticais 226

Figura 6.24 - Exemplos de exercícios gramaticais, transcritos das aulas observadas 228

Figura 6.25 - Registo realizado pelo professor no quadro 229

Figura 6. 26 - Sumário registado no quadro pelo professor 234

Figura 6.27 - Resultados globais dos enunciados distribuídos pelas diferentes categorias..... 237

Introdução

A língua portuguesa é adotada como língua oficial na Guiné-Bissau, assumindo o estatuto de língua da administração, justiça, legislação, de comunicação com o exterior e de educação, regendo-se pela norma-padrão do português europeu. Apesar deste estatuto, o português encontra uma posição frágil, concorrendo com uma diversidade linguística muito grande. A Guiné-Bissau é caracterizada por uma grande heterogeneidade cultural e linguística proporcionada pela diversidade de etnias aí existentes.

Tratando-se de uma língua segunda (L2), o português impõe-se como língua com funções de escolarização mas também como instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade. Com este entendimento assume-se a escrita como uma competência fundamental a desenvolver. Desde logo reconhece-se a valorização atribuída ao papel da escrita no contexto escolar. Na escola a escrita atualiza-se nas mais diversas vertentes: enquanto objeto disciplinar de L2; enquanto modalidade privilegiada para avaliação de conhecimentos curriculares; como ferramenta usada para transmissão e registo de conteúdos programáticos; como meio de acesso ao saber. O sucesso da escolarização é muito influenciado pelo desenvolvimento da competência escritural do estudante. Mas a escrita tem, igualmente, um papel social enquanto constitutiva de um sistema linguístico que o individuo deve conhecer e saber usar no final da sua escolarização ao integrar-se na vida ativa (Barbeiro, 1999; Carvalho, 2003; Roca de Larios,Manchon & Murphy, 2007; Verdelhan-Bourgade, 2002).

Quando se fundem estas considerações com as dificuldades que decorrem de saber escrever numa língua não materna que eventualmente não se conhece muito bem e com as complexidades que caracterizam o ato de escrever, fica-se a perceber o desafio que é colocado aos professores de português nestes contextos de ensino. Ensinar a escrever em L2 torna-se de facto uma tarefa de difícil concretização e o professor assume um

protagonismo crucial neste processo (Cumming, 1995; K. Hyland, 2007; Kroll, 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007; Vigner, 2009).

Neste enquadramento, esta investigação procura saber como os professores da Guiné-Bissau ensinam a escrita na escolas secundárias. Partindo da premissa de que a forma como os professores ensinam a escrita tem impacto na forma como os alunos a aprendem, torna-se importante conhecer o que os docentes pensam e sabem sobre o ensino da escrita e verificar o modo como desenvolvem esse ensino nas suas turmas.

Assim, este estudo reivindica dois eixos investigativos, o primeiro consiste na identificação das conceções dos professores sobre o ensino da escrita, o segundo compreende a caracterização da pedagogia da escrita implementada pelos professores. Para dar resposta a estas problemáticas priorizaram-se os seguintes objetivos:

Identificar as conceções dos professores sobre a disciplina de português.

Caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita.

Caracterizar as práticas de escrita na aula de português.

Identificar o espaço da escrita nas aulas de português.

Identificar relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita.

Numa clara aceitação de que ao seguir este percurso investigativo: estudar as conceções sobre o ensino da escrita e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, se está a recolher informação para uma construção didática da escrita em língua segunda que contribua para uma formação de professores mais consentânea com as exigências de ensino colocadas pela realidade das escolas da Guiné-Bissau.

A estrutura redacional que enforma esta tese é constituída por dois grandes blocos: um teórico e outro empírico. A parte teórica é formada por dois capítulos (1 e 2) e a parte empírica é composta por quatro capítulos (3, 4, 5 e 6). Estas duas componentes desenvolvem-se através de um percurso colaborativo e articulado de modo a sustentar e fundamentar o processo

investigativo. A enquadrar estas duas partes surgem a Introdução e as Conclusões.

O capítulo 1 divide-se em vários subcapítulos que concorrem com os contributos da literatura da especialidade. Inicia com a discussão à volta da definição e modos de funcionamento do conceito de L2, dada a pertinência do mesmo no quadro de esta investigação. Convocaram-se textos de investigadores de diferentes contextos geográficos: anglo-saxónico, francófono e português para poder classificar de modo fundamentado a língua portuguesa na Guiné-Bissau. No subcapítulo seguinte, caracteriza-se a escrita em L2, chamam-se discursos que descrevem as dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem da escrita num sistema linguístico diferente da língua materna, a proficiência de L2 e as questões inerentes à transferência linguística da língua materna. Ainda nesta secção são assinaladas as singularidades do processo de escrever em L2: estratégias e conhecimentos metalinguísticos a que os estudantes recorrem para escrever em L2. As diferentes abordagens de ensino da escrita em L2 é o tema que se desenvolve no subcapítulo 3. Pretende-se fundamentar a ideia de que, em contexto de ensino da escrita em L2, não há só uma orientação para se ensinar a escrever e que a didática da escrita em L2 deve preconizar uma abordagem complementar que convoque os pontos fortes de cada orientação em particular. Nesta perspetiva justificam-se os subcapítulos seguintes direcionados para o trabalho pedagógico passível de implementar aos estudantes na aula de L2 com vista ao desenvolvimento da competência escritural e para a importância que se reconhece ao uso de materiais didáticos no ensino da escrita, destacando-se o papel que podem desempenhar no processo de ensino-aprendizagem e os princípios a adotar na seleção dos mesmos. A pertinência da correção na escrita em L2 quer no que diz respeito à categoria de erros valorizada pelos professores quer na identificação dos indivíduos que a podem realizar, foram também objeto desta revisão. O capítulo 1 termina com a discussão à volta da pedagogia da escrita em grandes grupos, dado o estudo realizar-se num contexto caracterizado pelo número elevado de alunos por turma. Considerou-se

importante visitar alguns textos da literatura, de modo a entender-se a relação destas duas variáveis: grande grupo e ensino da escrita em L2.

De modo a construir clareza e coerência neste estudo, faz-se no capítulo 2 um enquadramento teórico das conceções dos professores no ensino da língua. Verificam-se modos de funcionamento do conceito nos discursos académicos. Descreve-se a relação entre conceções e prática educativa e o espaço das conceções na didática da L2.

A Parte II inicia no capítulo 3 com a apresentação do contexto de realização da investigação: Guiné-Bissau. Faz-se um retrato da situação geopolítica do país, explica-se o cenário linguístico que o enforma e esclarece-se a organização e funcionamento do sistema educativo guineense.

O capítulo 4 expõe o problema, as questões iniciais que motivaram a realização deste trabalho, os objetivos perseguidos e a organização. No capítulo 5 expõem-se e explicam-se os procedimentos metodológicos convocados para a prossecução dos dois estudos em que se organizou a investigação: i) conceções dos professores sobre o ensino da escrita e ii) práticas de ensino da escrita em português L2.

No capítulo 6, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados nos dois estudos. A saber, o inquérito por questionário para o estudo das conceções dos professores sobre o ensino da escrita aplicado aos professores das escolas secundárias de Bissau. E a observação de aulas de português e a análise de sumários de aulas para o estudo das práticas de ensino da escrita implementadas na sala de aula, igualmente, aos professores das escolas secundárias de Bissau.

O último capítulo começa por retomar as questões iniciais e os resultados obtidos nos dois estudos para, enfim, concluir em função de cada objetivo formulado para a investigação, explanar as implicações que emergem desses resultados e apresentar um conjunto de propostas para investigação futura.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1

Escrita e didática da escrita em Língua Segunda

1.1. Introdução

A didática da escrita em Língua Segunda (L2 de agora em diante) é um campo ainda em evolução e crescimento, desde logo, como referem Matsuda *et al.* (2003, p. 151) "the field of second language (L2) writing has come of age". Assiste-se a uma dinâmica de construção e mudança, concretizada em diferentes teorias, abordagens e orientações de ensino da escrita em L2, o que não significa que se está perante um campo disciplinar caracterizado por instabilidade e incoerências. Pelo contrário, significa que está ainda em emergência e submetido a muitas operações investigativas, nomeadamente, mais centradas e próximas dos reais contextos de ensino da escrita em L2. Contextos caracterizados por paisagens sócio-culturais, institucionais e curriculares muito complexas, "the changing currents in the field of L2 writing are driven by various extemporaneous changes — demographic, technological, and disciplinary — and L2 writing researchers' effort to respond to those changes" (Matsuda *et al.*, 2003, p. 152).

Os primeiros estudos sobre a escrita em L2 surgem por volta dos anos 80, quando a disciplina começa a impor-se e a revelar-se como campo de interesse da investigação, sobretudo no contexto de ensino do inglês como língua segunda (Matsuda, 2003, 2005; Polio, 2003; Raimes, 1991, 1998; T. Silva, 1990, 1993). A emergência deste campo torna-se evidente nas publicações que começam a aparecer com o título de ''second language writing''. Em 1990, Barbara Kroll edita o livro "Research Insights for the Classroom" e, em 1991, Hamp-Lyons publica "Assessing Second Language Writing in Academic Contexts". A criação do "Journal of Second Language Writing" em 1992 por Ilona Leki e Tony Silva é também uma referência fundamental na divulgação e desenvolvimento desta área de estudo.

Cumming (2001) refere que a partir dos anos 80 proliferam os estudos em torno do campo disciplinar da escrita em L2, e Polio (2003) argumenta que estes estudos são caracterizados pela complexidade e variabilidade de questões que tratam. Uma das razões que a investigadora aponta para a diversidade coloca-se no "background" dos investigadores e na própria

natureza interdisciplinar que enforma o campo da escrita em L2. Um outro aspeto que Matsuda (2005) realça na maturidade da área é a existência de um discurso metadisciplinar ou de uma investigação autorreflexiva sobre a natureza e história deste domínio, isto é, "the *raison d'être* of the field" (Matsuda *et al.*, 2003, p. 171). O discurso metadisciplinar inclui, por exemplo, pesquisas históricas sobre a evolução e o ensino da escrita em L2; sobre a escrita em L2; a avaliação da produção escrita; sobre metodologia de investigação; relações interdisciplinares; questões políticas e ideológicas, assim como reflexões pessoais sobre o crescimento profissional (Matsuda, 2003). Verifica-se, pois, uma ampla variedade de aspetos objeto de investigação.

No âmbito desta investigação convocam-se os discursos que abordam a problemática do que é que escrever em L2 implica, isto é, perceber se há especificidades particulares da escrita em L2, trazer à discussão algumas das reflexões à volta da didática da escrita em L2, como abordagens de ensino mais ou menos adequadas, modos de atuar, de entender as práticas; as conceções de ensino dos professores são também evocadas. Questões consideradas relevantes para a formação profissional do professor de L2 e, por conseguinte, pertinentes para o enquadramento teórico e para a discussão do estudo e do contexto a que está circunscrito.

1.2. Definição e modos de funcionamento do conceito L2

Porque ao longo desta investigação usar-se-á sistematicamente a etiqueta L2, considera-se pertinente a construção de uma definição para a mesma, sobretudo pela complexidade que lhe é inerente. Desde logo, pela aproximação que faz a outros conceitos como *língua estrangeira* (LE, de agora em diante). Verifica-se que os dois termos aparecem muitas vezes como sinónimos, designando todo o tipo de ensino de línguas não maternas. Mas encontra-se também o uso limitado de L2 aos casos em que os aprendentes emigram para um país onde essa língua é usada. Ou, ainda, aos casos de países com línguas oficiais e de escolarização diferentes das línguas de comunicação; as primeiras tornam-se L2 em relação às segundas, que são interpretadas como línguas maternas (de agora em diante usado LM ou L1 indiferentemente). A LE, por sua vez, utilizar-se-ia nas situações de aprendizagem circunscrita ao contexto formal de sala de aula.

A literatura não é consensual quanto ao que significa cada termo (Leiria, 2004). Percebe-se a distinção entre L2 e LE revelada por alguns autores, no entanto nem sempre os critérios que estão subjacentes a essa diferenciação são unânimes (Flores, no prelo).

Galisson e Coste (1983, p. 631), embora argumentando a não justificação da distinção entre LE e L2, admitem-na tendo em atenção o estatuto da língua aprendida, referindo-se a L2 "como expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à *língua estrangeira* nos países em que uma *língua não materna* beneficia de um estatuto privilegiado".

Ellis (1994, p. 12) centra a sua discussão ao nível da adoção de uma expressão como "Second Language Acquisition/Learning". No caso de aquisição de L2, a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade, ou seja, exerce funções reconhecidas no seio de uma comunidade onde os membros falam outra língua como língua materna, enquanto a aprendizagem de línguas estrangeiras se circunscreve a locais

onde a LE não desempenha nenhum papel importante na comunidade e a sua aprendizagem limita-se à sala de aula. A distinção entre contextos de aprendizagem de L2 ou de LE pode ser determinante porque pode ter implicações nos modos de aprender uma ou outra.

Pinto (2009, p. 193) na interpretação que faz de Ellis (1994) e de Kramsch (2002) e das suas explicações para a existência e eventual justificação dos termos "second" e "foreign", observa que ambos devem ser tidos em consideração, já que a "second language" se focaliza mais no desenvolvimento de competências comunicativas e a "foreign language" se centra mais no desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas.

Mas também Stern (1983, p. 16) é da opinião de se fazer uma distinção entre os conceitos L2 e LE:

> (…) there is today consensus that a necessary distinction is to be made between a non-native language learnt and used within on country which the term "second language" has been applied, and a non-native language learnt and used with reference to a speech community outside national boundaries to which the term foreign language is commonly given. A "second language" usually has official status or a recognized function within a country which a foreign language has not. (…)
>
> The purposes of second language learning are often different from "foreign language" learning. Since the second language is frequently the official language or one of two or more recognized languages, it is needed "for full participation in the political and economic life of the nation; or it may be the language needed for education.
>
> Foreign language learning is often undertaken with a variety of different purposes in mind, for example, travel abroad, communication with native speakers, reading of a foreign literature, or reading of foreign scientific and technical works.

Com uma argumentação semelhante à de Stern, Crystal (1997, p. 4) refere que uma L2 é considerada a língua oficial de um país, e é usada como meio de comunicação em domínios tais como o governo, os tribunais, os *media* e o sistema educacional.

> The term ‘second language’ needs to be used with caution – as indeed do all terms relating to language status. The most important point to note is that in many parts of the world the term is not related to official status, but simply reflects a notion of competence or usefulness. There is a long-established tradition for the term within the British sphere of influence, but there is no comparable history in USA.

Ainda no marco da linguística aplicada, Griffin (2005) comenta que o termo L2 é usado quando uma língua é aprendida depois de uma primeira e enquanto o indivíduo mora no país onde essa língua se emprega como língua de comunicação, enquanto o termo LE se refere igualmente a uma língua que se aprende depois de ter uma primeira já adquirida, no entanto na presença de outras condições de aprendizagem. A LE é a língua que se aprende (geralmente com construção formal) em um país no qual não se usa esta língua como língua de comunicação.

O que se depreende destra conceção, já vista acima, é que a distinção entre os termos L2 e LE está assente em critérios de uso e contextos de aprendizagem.

Entretanto Ken Hyland (2003) refere que o inglês L2 é baseado na língua falada pela comunidade que, não tendo o inglês como língua materna, o estuda em contextos onde ele apresenta um estatuto oficial, isto é, em que o inglês está sendo usado como língua de escolarização. O autor conclui que dentro do conceito de L2 está presente uma grande complexidade de situações e de contextos em que a aprendizagem ocorre, mas também grandes semelhanças. Por isso opta essencialmente nos seus trabalhos pelo conceito de L2 por considerar que está mais conforme com as competências dos aprendentes não-nativos de inglês.

Entretanto Verdelhan-Bourgade (2002) na tentativa que faz de clarificação do termo L2 encontra uma panóplia de expressões. Assim desde língua segunda, língua estrangeira, língua de trabalho, língua de comunicação nacional e internacional, língua de ensino, língua de cultura, língua de escrita, língua do desenvolvimento, língua da ciência e da técnica, língua de unificação nacional e língua de abertura ao mundo. Embora estas denominações apareçam mais circunscritas ao francês utilizado em África elas acabam por

aparecer também ligadas a outros contextos de ensino do francês como língua não materna. Como refere Davin-Chnane (2006, p. 36) a propósito do contexto francês “Nous sommes, également en France, dans l’impasse, et nous avons tous, institutionnels, praticiens, chercheurs et formateurs, utilisé l’appellation FLS faute de trouver mieux » .

Vigner (2009, p. 5) situa a expressão como um domínio do ensino e a esse propósito situa-o nas situações dos países francófonos, países onde o francês embora não sendo a língua materna da maior parte dos alunos, é a língua na qual os aprendentes irão fazer a sua escolarização. Como refere “ Le français langue seconde, c’est d’abord une solution destinée à assurer la scolarisation d’élevés non francophones natifs”. Assim, o entendimento da L2 como língua de escolarização surge pela primeira vez com Vigner (1989, pp. 41-45) a partir da análise de situações africanas e a ela se refere como a língua em que os alunos aprendem não só a língua mas também todas as matérias. Trata-se de uma língua de acesso ao conhecimento e ao envolvimento dos alunos na escola.

Neste enquadramento, Verdelhan-Bourgade (2002) faz um desenvolvimento das características de L2 enquanto língua de escolarização, não se restringindo à situação africana. Apresenta então três funções que lhe são inerentes, como primeira aponta que “elle est d’abord matière d’enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l’emploi du temps” (2002, p. 29). Depois refere o seu papel de « médiation » porque permite aos aprendentes « de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d’apprendre d’autres disciplines » (2002, p. 30). O terceiro papel decorre do facto de ser “ Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l’insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l’oral quotidien de la classe jusqu’à la certification ultime » (2002, p. 30).

Esta função de escolarização atribuída à L2 atribui-lhe uma importância social e política no país em que está inserida sendo de igual modo factor de

integração e êxito do aprendente ao longo da vida.

Também Leiria (2004, p. 1) tem desenvolvido várias reflexões à volta dos conceitos de português língua segunda e português língua estrangeira. Concretamente tem procurado perceber e clarificar cada uma das expressões e qual a relevância dessa distinção. Um dos critérios que a investigadora considera poder seguir-se é o que se situa ao nível do estatuto sociopolítico da língua. Neste sentido, a L2 é a língua ou uma das línguas oficiais de um país e desse modo torna-se a língua usada vida pública e económica do Estado, na cultura e na educação. Refere a autora "que por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola" (2004, p. 1). Esta declaração não é, no entanto, aplicada em todos os contextos. Veja-se o exemplo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial , a língua de escolarização, o PL2 é desconhecido de muitos falantes, que a descobrem apenas quando iniciam a escolaridade.

À semelhança de Leiria, também Grosso (2005, p. 608) considera o critério sociopolítico para distinguir LE de L2; neste sentido, regista que "o conceito de *Língua Segunda* ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária."

Relativamente à LE, Leiria (1999, p. 4) refere que contrariamente à L2 esta língua:

> Pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, consequentemente, com recurso, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos. Aprende-se uma língua para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes. Essa aprendizagem pode ser muitas vezes uma matéria mais no curriculum escolar, ou uma ocupação de tempos livres.

Leiria aponta ainda que a distinção entre PL2 e PLE pode ser estabelecida tendo por base critérios de proficiência linguística e critérios inerentes aos objetivos de aprendizagem. Relativamente aos critérios de proficiência

linguística, e pensando num aprendente iniciante poder-se-á dizer que pouco ou nenhuma diferença se encontra entre a relação que este individuo tem com a L2 ou com a LE, de facto a língua parece ser sempre uma língua estrangeira ou uma língua não materna. Poderá ser o caso dos alunos que tomam conhecimento com a L2 apenas aquando do inicio da escolarização. E assim percebe-se que o uso deste critério na distinção entre L2 e LE pode apresentar algum consenso.

Os objetivos de aprendizagem podem efetivamente trazer mais entropia para a distinção entre L2 e LE; com efeito, os objetivos que estão subjacentes à aprendizagem de uma língua não materna são diversificados, independentemente de se tratar de aprender uma LE ou uma L2 e podem além disso encontrarem-se os mesmos objetivos para uma ou outra situação.

Entretanto também a investigadora Maria Helena Ançã (1999, 2002, 2005) traz igualmente fortes contributos para esta discussão entre conceitos. A autora mobiliza o critério sociolinguístico e psicolinguístico para a clarificação e distinção possível entre L2 e LE. Assim, convocando o critério sociolinguístico e relativamente a L2, uma das definições encontradas em Ançã é a seguinte (1999, p. 15):

> 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, - francês, na Suíça, por exemplo.

Entretanto definindo o conceito L2 baseado no critério psicolinguístico, ou seja, de acordo com a ordem cronológica pela qual a língua é adquirida, "língua segunda, [é] a língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna" (Ançã, 1999, p. 15).

No que concerne à LE, Ançã estabelece uma comparação com LM e L2 em função dos contextos de utilização, escolares e sociais, concluindo que LE

tem um espaço de aprendizagem muito mais limitado, circunscrevendo-se quase exclusivamente ao espaço de sala de aula, “não sendo partilhada pela comunidade circundante” (2005, p. 38). Esta é também a linha de pensamento de Flores (no prelo, p. 10) “o conceito *de Português Língua Estrangeira* aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não tem qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula.”

Em suma, os conceitos de L2 e LE enformam de bastante complexidade, as clarificações e definições que os diversos investigadores citados registam, argumentam nesse sentido. Percebe-se que os critérios subjacentes à definição são diferentes e nesse sentido a linha que aproxima ou afasta a L2 da LE pode ser mais ou menos evidente. Importante parece de facto deixar claro a importância e a necessidade de se tentar estabelecer uma definição concetual.

1.3. Definição concetual de L2 no quadro desta investigação

Ao longo do ponto anterior descreveu-se uma breve revisão sobre as diferentes acepções de L2 e LE. Percebeu-se que a argumentação produzida pelos diversos investigadores citados aparece com argumentações diversas.

No que respeita a esta investigação considerou-se pertinente classificar a língua portuguesa, dado tratar-se de uma investigação circunscrita a estudar aspetos relacionados com os contextos e oportunidades de ensino-aprendizagem da escrita. Como refere Leiria (2004, p. 8), os estudos relacionados com o ensino e com as oportunidades de ensino da língua são situações que justificam a clarificação do que se entende por L2 e LE.

Chegados a este ponto considera-se ser possível classificar a língua portuguesa na Guiné-Bissau como L2. O português é a língua oficial, é a língua de escolarização, dos meios de comunicação social, da documentação oficial da administração pública (ofícios, circulares, leis).

Porém, a língua de comunicação da população é uma das várias línguas étnicas ou o crioulo. Assim, a maioria das crianças contacta com o português apenas quando chega à escola e, deste modo, o *input* disponibilizado pelo meio externo à escola é muito limitado. Neste enquadramento e tendo em conta o contexto de aprendizagem, sobretudo na fase de alfabetização, o português apresenta também um perfil muito semelhante ao de LE. O aluno depara-se com uma língua que pode-lhe ser totalmente desconhecida o que implica da parte da escola uma didática muito semelhante à de uma língua estrangeira. À medida que o aluno vai progredindo na sua aprendizagem, vai adquirindo competências na língua de escolaridade e vai tendo cada vez maior acesso a *input* de qualidade mas deve também estar cada vez mais em situações de *output*, experiências de uso de fala que lhe trarão maior domínio linguístico e o desenvolvimento de capacidades de comunicação.

Face ao exposto, assume-se o critério sociolinguístico para classificar o português da Guiné-Bissau e assim está-se na presença de uma L2, com funções de língua oficial e de língua de escolarização e de acesso ao saber,

mas consideram-se as questões singulares inerentes aos contextos em que os indivíduos têm acesso à aprendizagem da língua. Está-se numa linha próxima de Leiria (2004, pp. 6-7) quando opta pela noção de *continuum* para referir que "num extremo estariam as situações de aprendizagem mais típicas da LE e no outro as mais típicas de LS", mas também de Ançã (2005, p. 38) quando refere que os conceitos de LM, L2 e LE surgem, igualmente, como um "continuum e não em oposição, havendo pontos de aproximação e de afastamento".

Estas considerações permitem olhar para o ensino da escrita na Guiné-Bissau na sua relação direta com um contexto sociolinguístico, histórico-social e educativo. Este último naquilo que são as finalidades educativas, as conceções de ensino de quem ensina e as expectativas de quem aprende.

2.1. Escrever em L2

A atividade de produzir um texto é uma das mais difíceis de gerir, quer para quem aprende quer para quem ensina. "Aucun modèle de mise en œuvre d'un processus rédactionnel, en LM comme en L2, ne peut être considéré comme pleinement satisfaisant » (Vigner, 2009, p. 95). Os professores ecoam com frequência a dificuldade em ensinar os alunos a adquirir competências de escrita, e consideram a tarefa dececionante face aos resultados que as produções apresentam (Pereira, 2000, 2004; Vigner, 2009). A dificuldade de ensinar a escrever resulta da complexidade de fatores envolvidos no escrever. Fatores de natureza cognitiva e linguística, enquanto processo; mas também de natureza social, cultural e atitudinal. A incidência destes agentes é mais determinante em função do estatuto da língua em que se processa a aprendizagem da escrita. Tratando-se de uma L2, porquanto língua com funções de escolarização que assume diversas mas complementares aprendizagens, a escrita surge, na vida escolar, como conteúdo da disciplina de L2 e está presente como meio de registo e de avaliação de conhecimentos, não só no âmbito da L2 mas também no das restantes disciplinas. O êxito da escolarização é, assim, baseado na competência escritural[1] em L2, visível nos testes escritos, nos trabalhos de casa, nos trabalhos de sala de aula, nos exames, nos concursos; aprender a escrever é uma necessidade escolar. A escrita assume também uma função social integradora para os alunos, um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade (Barbeiro, 1999; Roca de Larios *et al.*, 2007; Verdelhan-Bourgade, 2002). A função da escolarização e a importância social da escrita apela a investimentos didáticos muito exigentes, ensinar a escrever em L2 torna-se de facto uma tarefa de difícil concretização e o professor arca um protagonismo crucial neste processo. Como refere Pereira (2000, p. 382), "o

[1] No âmbito desta investigação usa-se esta expressão no sentido usado por Pereira (2000, p. 73) "competência escritural unidade complexa cujo sucesso está dependente de um conjunto de regulações – linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas – e que, por outro lado mobiliza saberes de diferentes domínios – experienciais, operatórios e conceptuais".

maior ou menor investimento na escrita e os diferentes modos de intervenção para esse investimento não podem ser dissociados dos saberes sobre a escrita que o professor possui". Constitutivos destes saberes é o conhecimento sobre o que implica escrever em L2.

Alguns autores consideram que as dificuldades que se encontram na aprendizagem da escrita podem ser maiores quando a escrita se realiza numa língua diferente da língua materna (Nunan, 1991b; Roca de Larios *et al.*, 2007; Tribble, 1996). Dificuldades que resultam de fatores linguísticos, escrever em L2, com as limitações que impõe o facto de se escrever numa língua que se pode não dominar muito bem. Por outro lado, estudos empíricos constataram que existem semelhanças entre a escrita em L1 e a escrita em L2 e realçam, no entanto, também a presença de importantes diferenças (K. Hyland, 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007). Ardnt (1987) refere que as dificuldades que os alunos apresentam na escrita resultam não tanto da língua em que se escreve mas da capacidade cognitiva que manifestam na resolução dos problemas que a tarefa de escrita coloca. O problema fundamental dos alunos é o conhecimento insuficiente que têm das características da língua escrita; isto é, o seu carácter permanente e fixo a exigir do escritor uma regulação do texto que está a produzir; o seu carácter abstrato e descontextualizado, quase sempre em ausência do interlocutor; e o seu carácter autossuficiente sob o ponto de vista do significado: o texto deve transmitir todo o significado que o autor pretende transmitir, o que exige do produtor um esforço intelectual que não é possível realizar sem o conhecimento dos mecanismos da língua escrita e sem a capacidade de os manipular de modo consciente. Neste mesmo sentido, advoga Hyland (2007) quando fala que a escrita é uma prática baseada nas expectativas e Vigner (2009) quando faz referência ao "carrefour d'absences" que caracteriza o processo de escrita. Ausência do leitor, quando o locutor escreve, ausência do escritor quando o interlocutor lê, ausência do referente, na medida em que o discurso escrito está desligado da situação. Escrever é, assim, elaborar diferentes hipóteses, sobre o interesse do leitor a propósito de um determinado produto escrito, sobre as necessidades de informação do leitor, sobre o nível de inteligibilidade de seu propósito. Também Bizarro (2006, p.

77) apresenta uma interpretação semelhante no que diz respeito a estas características da escrita:

> O interlocutor do texto escrito vem a ser um projeto do escrevente que recorrerá a estratégias da língua escrita para suprir essa não-presença. Assim, quem escreve vê-se obrigado a expor informações / ideias de maneira normalmente mais planeada e pormenorizada do que na situação de interação face a face, aplicando estratégias que anulem ambiguidades e perseguindo a clareza. Há, ainda, a questão de que o conhecimento exigido do código linguístico é de natureza diversa na situação de interação escrita (se comparada com a oral) e que os possíveis contextos socioculturais, relevantes na constituição dos diferentes sentidos, na escrita, precisam de ser recuperadas por quem escreve, enquanto, na oral, são os diferentes participantes que podem estabelecer as referências necessárias.

Daqui se concluirá, por conseguinte, o que um aluno, independentemente da língua em que escreve, necessita de conhecer, perceber e articular para produzir um texto adequado àquilo que serão as suas intencionalidades e público-alvo. Canale e Swain (1980) afirmam que para o uso efetivo de uma língua o indivíduo necessita de adquirir as seguintes competências: a competência gramatical que compreende o conhecimento linguístico nos diversos sistemas; a competência discursiva que compreende a diversificada tipologia; a competência sociolinguística que compreende o uso adequado da língua aos diferentes contextos e leitores; e a competência estratégica que compreende a destreza na resolução de problemas de comunicação. Para além de conhecer que competências são necessárias para produzir qualquer tipo de texto, o aluno necessita de seguir um processo de construção e reformulação do texto.

Escrever é, inquestionavelmente, uma tarefa complexa, tanto para quem escreve em L1 como para quem escreve em L2 (Kroll, 1990, 2001). Acredita-se, todavia, que há aspetos que, sendo específicos da L2, influenciam modos de ensinar e aprender a escrever: uso de um sistema linguístico diferente e as singularidades do processo de escrever em L2. Da pertinência destes fatores e processos se dará destaque nas secções seguintes.

2.1.1. Sistema linguístico diferente

O uso de um sistema linguístico diferente é o desafio que enfrenta o aluno quando escreve numa língua não materna. O aluno depara-se na tarefa de escrita com um sistema com estruturas, regras e léxico distinto que podem problematizar a tarefa de escrita. Interessa perceber até que ponto o uso de um sistema linguístico diferente tem influência na aprendizagem da escrita em L2. A retórica contrastiva faz essa abordagem teórica e argumenta que a influência se situa ao nível da transferência de marcas linguísticas e normativas da L1 para a escrita materializada em L2 (Connor, 2002, 2003). Interessa no âmbito desta investigação perceber de que forma se concretiza essa transferência, pela pertinência que se acredita ter no ensino da escrita em L2, ao nível da discussão sobre o modelo de intervenção pedagógica que se deve implementar quando se ensina a escrever em L2 e ao nível do esclarecimento dos professores a propósito do seu entendimento e compreensão sobre as produções escritas dos alunos.

A transferência interlinguística consiste genericamente no uso por um bilingue ou plurilingue de competências desenvolvidas no uso de uma língua A para o uso de língua B. Na aprendizagem de uma língua segunda valoriza-se quase exclusivamente as transferências da língua materna. A literatura considera que a língua materna é um importante elemento para aquisição da segunda língua, pois é nela que estão os suportes para construção de hipóteses e transferência do conhecimento do mundo, vocabulário, sistemas de escrita, entre outros (Bialystok & Hakuta, 1994; Wang & Wen, 2002).

Também Isabel Leiria (1991, p. 96) argumenta no mesmo sentido, ao considerar que, no processo de aprendizagem de uma L2, a L1 desempenha um papel “bastante mais penetrante e subtil do que tradicionalmente se tem acreditado.” Acrescente-se, no entanto, que de acordo com Oliveira, Ferreira, Paiva e Ançã (2010, p. 72) “estudos recentes começam a relativizar a primazia atribuída tradicionalmente à LM nos fenómenos de transferência e a evidenciar o papel que outras línguas previamente aprendidas podem desempenhar na aprendizagem de uma nova língua.” O que se pode inferir

destes contributos é a de que a transferência linguística não se restringe à LM, mas estende-se a outras línguas que, eventualmente, se tenham aprendido.

O desenvolvimento da competência escritural em L2 é uma área onde se reflete a influência da L1 (Carson, 1991; Cummins, 1992). A influência de L1 na L2 não é, no entanto, automática e concretizada desde logo com sucesso (Connor, 1998, 2003). Para Castro e Melo-Pfeifer (2010, p. 7) a "transferência pode ser encarada como hiperónimo de muitas operações cognitivas, conscientes ou inconscientes, como a inferência, a tradução ou a comparação interlinguística. (…) a transferência remete sempre, em contexto de aprendizagem linguística, para operações cognitivas de contacto entre diferentes línguas." De acordo com a teoria geral de ASL (do inglês Second Language Acquisition) uma das características essenciais da aquisição da L2 é que ela não se traduz numa mera transferência de conhecimentos, mas antes num processo mental em que o aluno a partir da L1 cria um sistema autónomo e evolutivo, formando uma cadeia de estruturas linguísticas, inexistentes na L2, mas que se aproximam de forma sucessiva até uma L2 que tem como meta. O aluno elabora um sistema linguístico formal autónomo partindo do "input" linguístico a que foi exposto. Leiria (1991, p. 96) chama a atenção para a "transferência de conhecimento implícito da estrutura mental da L1 para a interlíngua, a qual constitui um conhecimento separado e com desenvolvimento independente da L1". E, assim, de acordo com esta investigadora, a transferência surge como " mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da L1 como uma estratégia comunicativa e que, quando bem sucedida, conduz à sua incorporação na interlíngua" (Leiria, 1991, p. 96).

Este sistema linguístico variável que evolui até à L2 e sobre o qual o aluno faz suposições tem sido nomeado com diferentes terminologias na literatura. Corder (1981) utiliza os termos dialeto idiossincrático ("idiosyncratic dialect") e competência transitória ("transitional competence"). Ou seja, pressupõe que o aluno possui uma gramática própria, composta por um conjunto de regras temporárias, que se espera que estejam em constante desenvolvimento. Dando ênfase ao sistema linguístico de cada aluno, sobre o qual ele apoia

seus enunciados, é um “regular, systematic, meaningful, i.e., it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect” (Corder, 1981, p. 17). Sistema de aproximação (“approximative system”) é o termo proposto por Nemser (1971) para se referir ao sistema de língua criado pelos alunos no processo de aprendizagem da L2. Os sistemas de aproximação desenvolvem-se através de estádios sucessivos num processo evolutivo até alcançar a língua-alvo (L2). Foi, no entanto, o termo cunhado por Selinker (1972) *interlíngua* que ficou mais conhecido e se tornou mais utlizado. A interlíngua é um conjunto de regras desenvolvidas por um aluno enquanto aprende a L2. Compreende-se este conceito enquanto um *continuum* entre a L1 e a L2 que o aluno tem de atravessar e que vai progredindo desde a fase em que se encontra ainda muito influenciado pela língua materna até alcançar uma posição próxima da L2.

Para explicar como o aluno cria a sua interlíngua, e, consequentemente as estratégias que quem aprende uma língua efetua, de modo mais ou menos consciente, Selinker (1972) identifica cinco processos de natureza cognitiva: transferência linguística (“language transfer”); transferência da instrução (“training transfer”); sobregeneralização (“overgeneralization of target language material”); estratégias de aprendizagem em L2 (“strategies of second language learning”); e estratégias de comunicação (“strategies of second language communication”). Na transferência linguística certas estruturas e léxico da L1 interferem na produção da L2, na medida em que são usadas como se fossem próprias da L2. Normalmente esta situação conduz a formas incorretas ou agramaticais da língua-alvo que podem ser encontradas na morfologia, na sintaxe, no vocabulário, no significado ou, como refere Odlin (2003, p. 437), “Language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics and orthography”. Na transferência da instrução o aluno faz a transposição direta dos novos conhecimentos aprendidos no ensino formal sem conhecer bem os usos adequados dos mesmos. Na sobregeneralização e nas estratégias de aprendizagem em L2, verifica-se que o aluno aplica por sistema uma regra deduzida da observação das regras

que intui na L2, ultrapassando os limites do uso correto. Outras estratégias verificam-se ao nível da comunicação, propriamente dita. Normalmente, os alunos procuram soluções para comunicar devido ao nível de proficiência que possuem na língua-alvo (Larsen-Freeman & Long, 1991; Selinker, 1972).

O decorrer do desenvolvimento de uma interlíngua é caracterizado por diferentes estágios, evoluindo à medida que novas estruturas e novo vocabulário vai sendo adquirido pelo aluno no sistema. Pode ser descrito também como um processo em que novas regras vão sendo percebidas, revendo e desestabilizando outras, formulando novas hipóteses, mas causando reestruturação e avanços no sistema como um todo. Oliveira, Ferreira, Paiva e Ançã (2010, p. 71) na interpretação que apresentam de Corder (1981) referem que as construções linguísticas dos aprendentes que constituem desvios em relação à língua-alvo seriam um bom indício da constituição da interlíngua desses aprendentes e, por isso, da progressão na língua-alvo, devido ao seu carácter evolutivo e transitório. A variabilidade e o dinamismo são, assim, características importantes da interlíngua e suportam as tentativas que o aluno realiza até se aproximar do sistema linguístico de L2. Quando, em algum momento deste processo, alguma destas características deixa de atuar, produz-se a fossilização. A fossilização tem sido definida como a tendência dos alunos de L2 de conservar na sua interlíngua características da língua materna.

Selinker (1972, p. 215) na sua teoria da interlíngua chama fenómenos linguísticos fossilizáveis àqueles itens, regras e subsistemas linguísticos que tendem a manter-se na interlíngua de um aluno, não sendo relevante a sua idade ou o nível de explicações que recebeu na língua em estudo. O termo fossilização tem, entretanto, sido objeto de alguma controvérsia quanto à sua definição teórica, sobretudo pelo carácter imutável que lhe é associável. Ou seja, a interpretação que deixa mais evidente é a de que existem formas que permanecerão no discurso do aprendiz permanentemente, não ocorrendo reversão do processo no qual o erro foi mantido na interlíngua. Long (2008) considera que o termo estabilização traz mais vantagens aos investigadores que o termo fossilização, primeiro, porque a existência de fenómenos de estabilização é perfeitamente aceite por todos os investigadores; segundo,

porque não tem sentido discutir sobre se estes fenómenos são permanentes ou não. Han (2004) argumenta que os dois termos têm espaço, aceitando que o termo estabilização descreve melhor os fenómenos de obstruções linguísticas temporárias que ocorrem durante a etapa de aprendizagem da L2. Reservando-se o conceito da fossilização para as formas não pertencentes à língua-alvo que permanecem retidas durante o processo de desenvolvimento da interlíngua, mesmo em ambientes favoráveis à aprendizagem (Selinker, 1972).

No âmbito deste estudo, releva-se, contudo, como importante a aceitação de que a interlíngua é um sistema independente, com regras e estruturas próprias criadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma L2 e esse percurso caracteriza-se por um evoluir com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações. Ao admitir-se a existência de uma interlíngua num aprendente de L2, deve-se de igual modo admitir que esta se manifesta quer na comunicação oral quer na comunicação escrita. Deste modo, parece poder falar-se de interlíngua escrita enquanto manifestação escrita da interlíngua. E quando no início da secção se fala no uso de um sistema linguístico diferente na aprendizagem da escrita em L2, tem de ser considerada nesse processo a existência de uma interlíngua escrita, as suas características e os diferentes modos de se materializar. A transferência da língua materna para uma língua diferente daquela em que se está a aprender a escrever é também uma situação subjacente à interlíngua. Esta transferência, juntamente com os fenómenos fossilizados, desempenha um papel importante nas tarefas de produção da escrita em L2 (Manchón Ruiz,Roca de Larios & Murphy, 2000). Porque a interlíngua escrita não é uma realidade estática, para o desenvolvimento da interlíngua escrita é necessário que o estudante esteja exposto a um ensino rico em contribuições e situações diversificadas e efetivas de aprendizagem da escrita em L2 (Petter, 2000).

Uma questão é, no entanto, levantada por alguns investigadores: a de identificar sob que condições se verifica a transferência de capacidades adquiridas na L1 para a L2 (Barbier, 1998a, 1998b; Broekkamp & Van Den Bergh, 1996; Whalen & Ménard, 1995). As respostas são encontradas na

noção de *limiar de competência* (“threshold hypothesis”) de Cummins (1980), segundo a qual a transferência de competências de uma língua para outra depende, em primeiro lugar, da condição de se ter adquirido um limiar mínimo de conhecimento da outra. A transposição desta hipótese para o domínio da escrita em L2, significa que um certo nível de competência linguística na língua alvo é necessário para que a transferência de competências de escrita adquiridas em L1 possam ter lugar. Neste entendimento, as competências lexicais e sintáticas em L2 constituem fatores determinantes nas performances de escrita (Ardnt, 1987; Pennington *et al.*, 1997). Vigner (2009, p. 96) confirma que é requerido “un seuil de compétence minimum dans L2, d’une point de vue lexical, syntaxique, discursif, pour autoriser une mise en ouvre convenable des processus rédactionnels appropriés. L’installation d’une compétence suffisante à l’oral est la condition nécessaire en L2 au passage à l’écrit. » Esta questão é pertinente no contexto do estudo que se faz, pelo facto de os alunos serem escolarizados apenas na L2 e o domínio de L1 advir do *input* linguístico do ambiente familiar, não sendo nunca a L1 sujeita a ensino formal. Nestes casos, Vigner (2009) refere que não poderá senão transferir-se uma parte limitada da sua competência linguística.

O conhecimento de todos os dados acima referidos são considerados neste estudo absolutamente pertinentes para as conceções e práticas didático-pedagógicas do professor no ensino da escrita como L2, no sentido de melhor perceber as produções escritas dos estudantes, interpretar as incorreções que apresentam e sobretudo encontrar metodologias de ensino adequadas, capazes de contrair os constrangimentos que se colocam e fazer os alunos progredir até à competência escritural em L2.

2.1.2. Singularidades do processo de escrever em L2

Vários autores têm manifestado em diferentes revisões e estudos uma argumentação favorável à existência de coincidências nos processos de escrita em L1 e L2 (Cumming, 1989, 1995, 2001; Grabe, 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007). Cumming (1989, 1995) reconhece, igualmente, que a

escrita em L2 tem especificidades relativamente à escrita em L1. Estas especificidades estão ligadas às estratégias e aos conhecimentos metalinguísticos em L2 que os estudantes em fase aprendizagem de escrita em L2 empregam nos processos de produção de escrita.

Raimes (1983a), na sequência dos estudos que realiza, constata traços diferenciadores nas estratégias de escrita em L2, que tipificam os procedimentos de escrita postos em prática pelos estudantes não nativos relativamente aos estudantes nativos. Dos mais significativos daremos conta a seguir, recorrendo a outros autores que enformam argumentação semelhante e / ou complementar (Barbier, 1998a; Cumming, 1989; K. Hyland, 2003; Manchón Ruiz, 1997; Manchón Ruiz,Roca de Larios & Murphy, 2005; Raimes, 1983b, 1998; Roca de Larios *et al.*, 2007; Roca de Larios & Murphy, 2001; Vigner, 2009):

a) É frequente os aprendentes de L2 envolverem-se muito mais nas tarefas de escrita do que os aprendentes nativos. A razão que se atribui a esta característica encontra-se no facto de estes alunos relacionarem a aprendizagem da escrita em L2 com a aprendizagem da própria L2. As tarefas de escrita em L2 são assumidas conscientemente pelos alunos como estratégias para aprender L2 (Raimes, 1983b, 1998).

b) Relativamente aos processos de escrita, os aprendentes de L2, de uma maneira geral, dão menor atenção aos objetivos do seu produto de escrita, envolvendo-se menos no processo de planificação do texto (Raimes, 1983a). Uma diminuição do número de ideias planificadas e incorporadas no texto é frequentemente observada nas produções destes aprendentes. Os constrangimentos impostos pela língua alvo levam os estudantes a tomar consciência da capacidade que possuem para controlar a sua escrita em L2 e consequentemente a diminuir a quantidade de ideias que tem capacidade de expressar por escrito (Barbier, 1998a). Mais do que com a geração de novas ideias, estes

aprendentes de L2 parecem preocupar-se com a geração do conteúdo (K. Hyland, 2003). Talvez por isso nos seus textos sejam recorrentes as repetições (Barbier, 1998a). Um dos procedimentos utilizados para compensar a falta de conhecimentos no código de L2 para gerar ideias é o recurso à L1 (Cumming, 1989). Vigner (2009, p. 105) refere que "Génération d'idées, organisation peuvent être effectuées en L1, (...). De même, tout ce qui relève de la sollicitation de la mémoire à long terme relève plutôt de la L1." A falta de uma visão global do sentido do texto implica que, neste processo de recurso à L1 e respetiva tradução para L2, se percam informações importantes no processo de textualização. Vigner (2009, p. 104) relata esta situação quando afirma que "certains scripteurs choisissent d'organiser leurs idées en L1 avant de les traduire en L2 avec de double risque, soit de produire des textes plus courts, comportant moins d'information, formulés en une L2 correcte, soit de s'accommoder d'une moins bonne syntaxe et d'un moins bon vocabulaire." Parece coerente face ao exposto a ideia de Kristmanson, Dicks, Le Bouthillier e Bourgoin (2010, p. 45) de que os alunos de L2 deverão dedicar três vezes mais tempo à planificação que os de L1. E que esta etapa constitui um momento ideal para as preocupações com a aprendizagem do vocabulário.

c) Ao nível dos processos de textualização verifica-se que esta está condicionada pelas limitações dos aprendentes em L2 no conhecimento do código e que, por isso, focalizam a sua atenção em dar forma linguística às ideias, evitando as interferências de L1 e prestando pouco atenção à correção formal. Assim, as produções dos aprendentes em L2 apresentam-se muito fragmentadas, com imensas pausas e interrupções frequentes, situadas de modo incoerente e irregular a nível lexical e sintático (Barbier, 1998a; Roca de Larios & Murphy, 2001; Vigner, 2009). Consequentemente a textualização em L2 é menos produtiva que a realizada em L1 e leva mais tempo na produção. Os alunos têm necessidade de recorrer a fontes documentais de referência (consulta de dicionários, gramáticas,

prontuários, enciclopédias, entre outros materiais pedagógicos), ao apoio continuado do professor e ao trabalho colaborativo com pares mais especializados (Boyé, 2004).

d) Os estudos sobre a revisão mostram que esta operação comporta muitas dificuldades em L2. Devido sobretudo ao pouco conhecimento de L2, a reflexão sobre o uso adequado da língua é pouca e os alunos sentem dificuldade na eficiência da revisão do texto. Apresentam dificuldades especiais na correção dos aspetos gramaticais e na adequação semântica e lexical de palavras e expressões dos textos. Por exemplo, algumas questões gramaticais são tratadas mais por critérios intuitivos do tipo “soa bem” do que por critérios de normatividade linguística (Raimes, 1983b, 1998).

e) Outro aspeto característico da escrita em L2 é o de que a descoberta de ideias para colocar no texto implica, em simultâneo, a descoberta da linguagem para as poder expressar. Os alunos em fase de aprendizagem da escrita em L2 aprendem a escrever em L2 e aprendem, em simultâneo, L2. Convoca-se, então, a dimensão pedagógica como fundamental, no sentido de criar condições favoráveis para que esta aprendizagem da L2 nos seus diferentes domínios se processe de modo equilibrado e completo (Boyé, 2004; Raimes, 1983a, 1983b, 1998).

Em jeito de síntese, assume-se que os processos de composição em L2 apresentam traços específicos que os diferenciam dos que são habituais na composição em L1. Esta especificidade circunscreve-se no modo de ativação dos processos de escrita. As causas desta diferenciação podem ser encontradas na proficiência limitada de L2, e consequentemente numa consciência metalinguística pouco desenvolvida e limitativa das reflexões necessárias para o uso diferenciado dos dois códigos e para a automatização das capacidades ligadas ao uso de L2. Os conhecimentos sobre o mundo e

sobre a linguagem desenvolvidos em e a partir da L1 são também variáveis a considerar como justificações das especificidades referidas.

Considerando diferentes aspetos que não apenas os implícitos nos processos de escrita, Vigner (2009, p. 105) resume do seguinte modo as particularidades de produção de um texto em L2:

- écrire en L2 ne peut s'assimiler à la simple conversion, dans un code graphique différent, de compétences disponibles dans la L1. Travailler en L2 conduit à gérer différemment les opérations de planification, de mise en texte et de révision. Autrement dit, écrire en L2 n'est pas traduire de la L1 purement et simplement ;
- écrire en L2 peut être assimiler à une activité bilingue dans la mesure où les deux langues sont sollicitées dans le traitement des données ;
- écrire en L2 mobilise un contrôle attentionnel important sur les opérations de gestion du code linguistique, au détriment de la gestion des opérations de plus haut niveau, et nous retrouvons là des phénomènes observés à propos de la lecture ;
- écrire en L2, ce n'est pas seulement faire usage d'un vocabulaire et d'une syntaxe différents, c'est aussi s'inscrire dans une rhétorique particulière,
- écrire en L2 peut avoir un effet en retour sur les compétences acquises en L1, ce qui n'est pas neutre dans les apprentissages et filières bilingues.

A pertinência de todos estes fatores devem ser objeto de reflexão dos professores no quadro da sua formação no que diz respeito ao domínio do ensino da escrita em L2. Consequentemente, devem estar na base de uma didática específica de ensino da escrita em L2 que não deve ser confundida com a didática da escrita em L1.

3.1. Orientações no ensino da escrita em L2

A escrita começa a legitimar-se como área de estudo por volta de 1980, como já referido anteriormente. Desde então distintas teorias surgiram com o objetivo de esclarecer e compreender o ensino da escrita em L2 (Casanave, 2004; Connor, 1998; Cumming, 2001; Grabe & Kaplan, 1989; K. Hyland, 2003; Lee, 2003; Leki,Cumming & Silva, 2008; Matsuda, 1999, 2005; Myles, 2002; Raimes, 1991, 1998; T. Silva, 1990). As diferentes conceções foram transpostas e concretizadas em metodologias de ensino da escrita postas em ação na sala de aula. Embora tratadas como movimentos historicamente em evolução (Raimes, 1991; T. Silva, 1990), será errado ver cada uma das novas conceções que surgiu como substituta da anterior. Devem ser analisadas como complementares e compatíveis, pois, no seu conjunto, elas permitem um entendimento mais completo e preciso sobre a realidade complexa da escrita em L2. Conceituando a escrita e o ensino da escrita em L2, estas teorias servem propósitos didáticos, na medida em que vêm esclarecer o que os alunos precisam de aprender e os professores precisam de conhecer e providenciar para um ensino eficaz. As diferentes abordagens didáticas que podem adaptar-se ao ensino da escrita em L2 dependem de variáveis como a ênfase posta em diferentes aspetos particulares da escrita: na gramática da língua; no escrevente e nos processos aos quais ele recorre para escrever; no conteúdo do texto escrito; e nos géneros e contextos de escrita (Cumming, 2001; Cumming & Riazi, 2000; K. Hyland, 2002, 2003; Matsuda, 2003, 2005; Polio, 2001, 2003; Raimes, 1991, 1998; T. Silva, 1990).

Far-se-á em seguida uma apresentação sumária de algumas das abordagens desenvolvidas no ensino da escrita em L2 e contempladas na literatura da especialidade.

3.1.1. Abordagem pela gramática

A abordagem na gramática baseia-se nas teorias modernas da linguística, nomeadamente no estruturalismo, no generativismo, na análise do discurso e na linguística do texto. Em função da corrente de investigação que tem subjacente, esta abordagem, em geral, concretiza-se em dois modelos: o modelo oracional, que se apoia na linguística estrutural e nas teorias de aprendizagem comportamental e o modelo textual ou discursivo, que se fundamenta na linguística do texto ou gramática do discurso.

No modelo oracional, o ensino focaliza-se, basicamente, na oração e seus constituintes assim como nas regras sintáticas, lexicais, de concordância e ortografia (Matsuda, 2003; T. Silva, 1990). No modelo textual, os conteúdos abrangem o texto ou o discurso completo: ensina-se a construir parágrafos, a estruturar logicamente a informação do texto, a escrever uma introdução e uma conclusão (K. Hyland, 2003).

O modelo oracional aparece no contexto escolar de ensino da escrita em língua materna e é adaptado para o ensino da escrita em L2. O princípio em que assenta esta abordagem é que aprender a escrever implica conhecer e dominar a gramática da língua, saber fazer opções lexicais e sintáticas que garantam a construção correta das frases e consistente com a norma que os linguistas descrevem para cada língua. Para os que seguem este ponto de vista, a escrita é basicamente uma extensão da gramática (K. Hyland, 2003). Muito convocada nos anos 60 no método áudio-lingual de ensino da L2, cuja finalidade de ensino se concentra no desenvolvimento da oralidade, a escrita apresenta-se como ferramenta para a memorização de itens linguísticos que tinham sido estudados nas aulas, uma forma de se reforçar o já aprendido no oral, consolidando a regra e evitando o mais possível o erro em desempenhos orais futuros, com funções muito limitadas e uma conceção normativa da língua (T. Silva, 1990).

Neste enquadramento, o ensino da escrita incide sobre o ensino da gramática; os alunos aprendem pelo modelo e pela indicação de fórmulas linguísticas retiradas do modelo. Está-se perante uma abordagem prescritiva,

onde a norma tem papel principal. As práticas de escrita concretizam-se à volta do trabalho da sintaxe, da ortografia e lexicologia. No modelo textual os alunos aprendem os mecanismos de coesão frásica e interfrásica, a construir parágrafos e unidades maiores estabelecendo relações lógicas e semânticas entre eles (K. Hyland, 2003; T. Silva, 1990). Nesta orientação supõe-se que "texts are objects that can be taught independently of particular contexts, writers, or readers, and that by following certain rules, writers can fully represent their intended meanings" (K. Hyland, 2003, p. 7). Em aula, o professor explica o conteúdo linguístico, recorrendo a exemplos tipo, para de seguida os alunos consolidarem a nova aprendizagem através da prática sistemática de exercícios controlados. Alguns exercícios típicos desta abordagem são os exercícios de completação (conjugar verbos, colocar preposições ou outras classes de palavras, …); a transformação e extensão de frases (simples em complexas, ativa em passiva, …); o reordenar de parágrafos de um texto de acordo com uma determinada lógica, entre outros (K. Hyland, 2003; T. Silva, 1990). A correção é outras das características desta abordagem: o professor é o leitor, ao editar e corrigir as produções escritas dos alunos, centrado na correção gramatical, interessa-lhe que os textos estejam bem construídos segundo a norma estabelecida e não manifesta interesse por outros parâmetros como a originalidade e expressão das ideias, o conteúdo dos textos, a adequação a uma situação comunicativa (Gabrielatos, 2002; T. Silva, 1990).

3.1.2. Abordagem pela função do texto

A abordagem baseada nas funções do texto inscreve-se nos métodos nocional-funcionais, desenvolvidos na Europa durante os anos sessenta. Nasce no contexto da expansão da aprendizagem de L2 e segue a orientação da língua enquanto comunicação. O objetivo da aprendizagem de L2 pressupõe o uso da língua com uma função comunicativa determinada (Cassany, 2009; K. Hyland, 2003).

Esta orientação recebe influências da filosofia da linguagem e das ideias funcionalistas desenvolvidas e recebe ainda contributos da sociolinguística, da pragmática e ao nível da didática, dos movimentos da pedagogia ativa, num entendimento claro de que a língua é um instrumento para fazer coisas e que a sua aprendizagem deve basear-se no uso (Cassany, 2009, p. 57).

Nesta perspetiva, para escrever, os alunos de L2 precisam de entender e apropriar-se de conhecimentos linguísticos, mas precisam igualmente de perceber como usar as estruturas da linguagem de modo adequado. Ou seja, os alunos precisam de trabalhar as estruturas da linguagem ao nível dos significados que estas realizam. Dito de outro modo, os escreventes aprendem que o modo como determinadas formas linguísticas se estruturam conduz à realização de funções comunicativas. Como refere ken Hyland " functions are the *means* for achieving the *ends* (or purposes) of writing" (K. Hyland, 2003).

Seguindo este ponto de vista, na aula, os alunos aprendem a articular as frases complexas, a estruturar os parágrafos tendo em conta determinada função e modelo prototípico. Os estudantes aprendem a escrever determinados padrões organizacionais, como a narração, a descrição, a exposição ou a argumentação. A aprendizagem é feita através de uma metodologia que prevê a orientação do aluno através do modelo, da imitação, do rascunho. A este propósito, Ken Hyland (2003) apresenta um exemplo adaptado de Oshima e Hogue (1999) onde se percebe o percurso que o aluno pode seguir na produção de um parágrafo descritivo (Figura 1.1). O foco do ensino é sempre o de ensinar os alunos a produzir o objeto escrito de modo a expressar a função alvo (K. Hyland, 2003).

There are basically two main ways to organise a cause and effect essay: "block" organization and "chain" organization. In *block organization*, you first discuss all of the causes as a block (in one, two, three or more paragraphs, depending on the number of causes). Then you discuss all of the effects together as a block. In *chain organization*, you discuss a first cause and its effect, a second cause and its effect, a third cause and its effect. Usually, each new cause is the result of the preceding effect. Discussion of each new cause and its effect begins with a new paragraph. All the paragraphs are linked in a "chain."

BLOCK	**CHAIN**
Introduction	Introduction
First cause	First cause
Second cause	Effect
Transition paragraph	Second Cause
First effect	Effect
Second effect	Third Cause
Third effect	Effect
Conclusion	Conclusion

Source: Adapted from Oshima and Hogue, 1999: 130–1.

Figura 1.1 - A paragraph organization description (K. Hyland, 2003, p. 8)

Algumas desvantagens aparecem conectadas com esta abordagem, concretamente o facto de, ao restringir o foco na função, a escrita surgir desligada dos contextos, finalidades e experiências pessoais dos escreventes. Por outro, cria a expectativa nos aprendentes que, pelo facto de saberem estruturar parágrafos expressivos de determinadas funções, isso tem como equivalência a competência de saber-escrever. Como acrescenta ken Hyland (2003, p. 7) escrever é mais do que organizar os elementos numa determinada ordem e ensinar a escrever é mais do que ajudar os alunos a relembrar e a executar esses padrões.

3.1.3. Abordagem expressiva dos textos

Por volta dos anos sessenta, em reação à conceção da escrita enquanto produto, surge em L1 a abordagem da escrita baseada na visão expressiva da produção de textos e no potenciar do escrevente enquanto sujeito livre que através da escrita deve dar espaço à sua própria voz (K. Hyland, 2003; Marinkovich, 2002).

Esta corrente sofre influência de trabalhos de alguns teóricos da escrita, concretamente de Elbow (1998) que postula que existe uma base natural, biológica, no indivíduo, que lhe permite realizar um processo criativo e de livre expressão quando escreve. A partir desta perspetiva, escrever é algo que se aprende e não que se ensina.

Em sala de aula, os professores estimulam o poder criativo dos alunos, encorajando-os a expressar os seus sentimentos e opiniões. Não se desenvolve um ensino formal e demasiado orientado; pelo contrário, os professores estimulam os alunos a expressar os seus pontos de vista, os seus estados pessoais, através de tarefas de escrita autobiográfica, como os diários, as cartas pessoais, entre outros.

O expressionismo é uma abordagem interessante porque estimula os escreventes a explorar as suas crenças, as suas verdades internas, a partilhar as suas ideias com os outros e a contactar com os leitores (K. Hyland, 2003).

Para os alunos de L2, esta abordagem pode trazer algumas desvantagens, sobretudo pelo tom demasiado individualista que comporta. Ao pedir-se ao aprendente para focalizar o conteúdo da escrita naquilo que é o seu pensamento, a sua ideologia, pode-se correr o risco de negligenciar os universos culturais dos alunos naquilo que é o valor que estabelecem com a autoexpressão.

Por outro lado, assumindo-se que todo o aluno tem capacidade criativa inata, fica difícil identificar quais os princípios que permitem avaliar em que consiste a escrita com qualidade (K. Hyland, 2003).

3.1.4. Abordagem pelo processo de escrita

No final da década de setenta, desenvolvem-se nos Estados Unidos estudos que chamaram a atenção para aspetos da escrita para além das propriedades formais dos textos. O interesse coloca-se, então, no escritor e nos processos cognitivos aos quais ele recorre no momento de escrever. Esta preocupação pela atividade intelectual do escritor dá lugar ao

nascimento da abordagem baseada no processo, inscrita no marco da psicologia cognitiva (Jordan, 1997; Tribble, 1996).

A noção da escrita como processo foi introduzida nos estudos de L2 por Zamel (1982), que argumenta que os escritores proficientes em L2 recorrem nas suas produções escritas a estratégias semelhantes aos dos escritores em LM. O modelo baseado no processo de escrita mais largamente aceite pelos professores de ensino da escrita em L2 foi o modelo original estabelecido pelos investigadores Flower e Hayes (Flower, 1989, 1994; Flower & Hayes, 1981) que apresenta uma descrição organizada da estrutura da produção escrita ao incorporar o domínio da situação de execução da tarefa escrita, o domínio da memória a longo prazo e o domínio do processo de escrita propriamente dito. Este último envolve três operações básicas: *planificação, textualização e revisão.* A planificação caracteriza-se como um processo cognitivo durante o qual os escreventes formam uma representação mental dos conhecimentos que vão usar no texto e do modo como vão proceder durante a sua elaboração. A textualização é o processo que supõe a transformação da configuração planificada num produto linguístico. A revisão é o processo que implica a avaliação continuada do produto que está sendo construído, identificando e delimitando as situações mais desajustadas e procedendo ao respetivo aperfeiçoamento. Pinto (2010, pp. 111-112), por sua vez, refere:

> "revisão" da escrita que conduzirá à "re-escrita" implica uma leitura – de preferência realizada em voz alta – que leva também a rever o nosso modo de pensar e de sentir, requerendo mais da nossa memória. Nesta dinâmica, torna-se patente a escrita como processo que, ao reformular-se, se socorre de "re-elaborações" de ideias que se servem da leitura como apoio à memória em exercício.

Como refere Zamel (1983, p. 165), está-se perante um processo "non-linear, exploratory, and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning". As três operações inter-relacionam-se de forma recursiva e incluem-se umas dentro das outras,

desenvolvendo-se em função de diversos fatores, alguns individuais outros mais relacionados com o contexto discursivo. Na componente individual incluem-se os elementos afetivos, cognitivos e concetuais, armazenados na memória de longo prazo e, na componente relativa à situação de comunicação, incluem-se os elementos externos ao escrevente que se colocam no momento da escrita, como o reconhecimento do contexto de produção, o papel do professor, o destinatário do texto, o tema do texto, entre outros. Manchón Ruiz (1997), em jeito de síntese, diz que o carácter recursivo da escrita implica a interação cíclica de várias atividades cognitivas: pensar, planificar, escrever, reler, avaliar e reescrever.

Uma contribuição importante para este modelo processual de escrita é o conjunto de investigações de Bereiter e Scardamalia (1987) que identificaram dois modelos diferentes para explicar o processo de produção escrita. O primeiro, presente nos escreventes iniciantes – *expressar o conhecimento* ("knowledge-telling process") -, o segundo, desenvolvido pelos escreventes proficientes – *transformar o conhecimento* ("knowledge-transforming process"). No modelo *expressar o conhecimento*, o escrevente iniciante pensa sobre o que tem de escrever e recorre aos conhecimentos prévios ou à informação que tem sobre o assunto. Este processo inicia-se a partir da utilização de pistas ou indícios relacionadas com o tema e com o tipo de texto que, por associação, permitem o acesso à memória. Limita-se, portanto, a dizer os conteúdos informacionais que, de forma mais ou menos sequencial, vão surgindo na sua mente. No modelo *transformar o conhecimento* os escreventes proficientes servem-se do modelo anterior, na medida em que recorrem a uma procura metamemorial para aceder aos conhecimentos que têm sobre o assunto, mas vão mais além do que isto, porque fazem-no tendo em conta os objetivos inerentes à produção do texto, as relações com o conteúdo e as possíveis reações do leitor; transformam o conhecimento, adaptando-o à situação de escrita. Para os professores de escrita, este modelo ajuda a explicar muitas das dificuldades que os alunos de L2 manifestam na atividade de produção de texto, sobretudo os alunos com uma proficiência linguística muito baixa e com falta de conhecimentos sobre o assunto (Carvalho, 2001a, 2001b; K. Hyland, 2002, 2003).

“A priority of teachers in this orientation therefore is to develop their students metacognitive awareness of their processes, that is, their ability to reflect on the strategies they use to write” (K. Hyland, 2003, p. 12). O papel do professor é orientar os alunos nos processos de escrita, ajudando-os a desenvolver estratégias de planificação do texto, na seleção e estruturação das ideias, na materialização textual, na avaliação e reescrita final. Estes subprocessos formam os grandes blocos sobre os quais incide o trabalho do professor com o aluno. Assim, desenvolvem-se atividades para a geração das ideias acerca do conteúdo e da estrutura, encorajando o “brainstorming”, a elaboração de planos ou esquemas, as pesquisas sobre o léxico ou sobre a temática do texto, estas últimas de importância relevante para os alunos com níveis de proficiência em L2 muito baixos. Vigner (2009) sustenta que os jovens aprendentes escrevem os textos com informação que vão recuperando aos poucos na memória de longo prazo, o que corresponde a uma gestão fragmentada do conteúdo do texto, consequência de uma insuficiente planificação e reorganização dos conhecimentos. Incentiva-se o diálogo entre pares, a discussão em grupo; exige-se a prática de rascunhos que vão sendo melhorados na sequência das sucessivas autoavaliações, das correções entre pares e *feedbacks* do professor e deixam-se as correções formais para o momento da preparação da versão final do texto (K. Hyland, 2003; Raimes, 1998; T. Silva, 1990). Aliás, dois elementos tornam-se cruciais nesta abordagem processual da escrita: tempo e *feedback*. Como Raimes (1983b, p. 10) afirma: **“**Teachers who use the process approach give their students two crucial supports: *time* for the students to try out ideas and *feedback* on the content of what they write in their drafts.”

Ken Hyland (2003) comenta que, apesar da considerável pesquisa sobre o processo de escrita, ainda não há uma teoria suficientemente abrangente sobre como os alunos aprendem a tarefa da escrita ou como aprendem a escrever. Fica claro que a cognição é um elemento central do processo e os investigadores estão agora mais conscientes da complexidade do processo de escrita. São válidos, também, os contributos da literatura nas práticas pedagógicas, mas ficam, ainda, muitas questões por resolver. Não está esclarecido se a ênfase colocada nos fatores psicológicos “provide the whole

picture" (K. Hyland, 2003, p. 13), quer teórica quer pedagogicamente. Os fatores culturais e sociais, externos ao aluno que está em processo de aprendizagem, não estão adequadamente descritos no modelo em questão. É nomeado o contexto sociocultural da escrita, mas não se verifica a cobertura epistemológica que o mesmo sugere. Os estudantes precisam de ser orientados no processo de escrita na consideração de que os textos são enformados por assuntos, por um público-alvo, por uma intencionalidade, por uma determinada norma cultural. Citando ken Hyland (2003, pp. 13-14), "each orientation illuminates just one aspect of writing; the process of writing is a rich amalgam of elements of which cognition is only one (…) it is necessary to look beyond a single approach."

3.1.5. Abordagem pelo conteúdo

Focalizada no conteúdo do texto, a abordagem pelo conteúdo desenvolveu-se a partir dos anos 80 em escolas norte-americanas. Fundamenta-se no potencial epistémico da escrita e, deste modo, dá-se a hegemonia do conteúdo informacional sobre outros aspetos do texto (gramaticais, intencionalidade, destinatário) (Cassany, 2009; T. Silva, 1990). Também conhecido por "writing across the curriculum", usa-se a escrita para ensinar as matérias curriculares e não só a língua enquanto objeto de estudo. A escrita é um instrumento de aprendizagens de saberes que se concretiza na produção de textos sobre temas académicos e sociais. Na resposta a esta solicitação, o aluno escreve textos onde demonstra conhecimentos e dá conta do seu trabalho de investigação, proveniente da pesquisa bibliográfica e da participação em eventos académicos, como seminários, exposições, entrevistas, visitas de estudo. Em sala de aula, esta abordagem preconiza o trabalho de investigação, a leitura de textos sobre temáticas específicas, análise de documentos visuais, tarefas de "brainstorming", exercícios de processamento de informação. A leitura é assim uma competência fundamental nesta abordagem, na fase da pesquisa de informação: os alunos contactam com textos autênticos que leem e compreendem no propósito de encontrar a matéria de escrita; e, na fase de preparação final do texto: os

alunos fazem uma leitura avaliativa, leem e analisam o texto no propósito de identificar algum tipo de desajuste informacional ou formal (Grabe, 2001b; Krashen, 1993). A leitura constrói a base de conhecimento necessária para compreender os textos escritos, ajuda os alunos de L2 a adquirirem os mecanismos linguísticos necessários para realizarem as produções escritas como as construções, estruturas gramaticais e regras do discurso adequadas, e facilita o processo de aquisição da língua alvo. Ler para escrever é uma estratégia facilitadora da aprendizagem da escrita. A leitura dá oportunidades aos estudantes de, através do texto escrito com o qual contactam, adquirirem vocabulário, estruturas gramaticais e recursos retóricos (K. Hyland, 2004). Carvalho (2003, p. 92) a propósito da relevância da leitura no desenvolvimento da competência escritural, apresenta a seguinte argumentação:

> Quando lemos, desenvolvemos a nossa capacidade de comunicar pelo recurso exclusivo à palavra, o nosso conhecimento dos padrões estruturais e organizacionais do discurso, a capacidade de projectarmos a realidade a um nível abstracto, a nossa consciência duma situação de comunicação em que o referente está ausente e tem de ser explicitado verbalmente.

Embora a citação de Carvalho se situe no âmbito do ensino da escrita em língua materna, ela adequa-se de igual modo ao ensino da escrita em L2 e enquadra a importância da leitura nos mesmos moldes mencionados pelos autores referidos anteriormente. A leitura contribui para a construção do saber enciclopédico do aluno de L2, imprescindível para a construção do texto escrito.

O professor orienta os alunos em função das necessidades que individualmente apresentam. Aos alunos com níveis baixos de proficiência em L2, o professor pode ajudá-los a elaborar mapas concetuais e lexicais relativos ao tópico em estudo ou, ainda, promover e potenciar o trabalho de pares. Organizados em grupo, os alunos coadjuvam-se, participam e contribuem na geração de ideias, na recolha dos dados, focalizam

prioridades e tomam opções estruturais e formais relativas ao texto a elaborar (K. Hyland, 2003; Polio, 2003; Raimes, 1991, 1998; T. Silva, 1990).

Apesar de esta abordagem se focalizar no conteúdo informacional do texto, raramente os professores se concentram exclusivamente nesta dimensão. Na verdade, este enfoque integra e combina outras dimensões constitutivas da atividade escritural, como o processo de escrita e a situação comunicativa.

3.1.6. Abordagem pelo género

Aprender a escrever é também aprender a usar a língua de forma adequada a uma situação comunicativa específica, capacidade que se efetiva com a mobilização de formas linguísticas. Para o sujeito que produz o texto, todas as tarefas cognitivas implicadas no processo resultam mais eficazes se forem consideradas a partir de um contexto, de uma finalidade e de um leitor. A escrita assume-se na sua funcionalidade social e concretiza-se numa diversidade de géneros (K. Hyland, 2002, 2003, 2007). Uma das principais influências deste entendimento da escrita enquanto atividade social e cultural encontra-se nos estudos linguísticos sistémico-funcionais (Halliday, 1978, 1986; Halliday & Hasan, 1989). A linguística sistémico-funcional procura desenvolver uma teoria sobre a linguagem enquanto processo social e uma metodologia que permite uma descrição detalhada e sistémica dos padrões linguísticos. O que significa que através da linguagem se fazem "coisas" e alcançam metas e que, para isso, os usuários fazem escolhas nos diferentes níveis do seu sistema linguístico (Paltridge, 2004), na aceitação clara de que a linguagem ocorre em contextos culturais e sociais particulares e de que os significados construídos pelo uso se entendem nesta dinâmica social (Halliday & Hasan, 1989). Na linguagem escrita, os usos são diversos e dão lugar a géneros gerados e diversificados na interação social (Camps, 2005).

"Genre refers to abstract, socially recognized ways of using language" (K. Hyland, 2007, p. 149). Baseia-se na ideia de que o leitor é capaz de reconhecer com facilidade semelhanças entre os textos de seu uso por pertencer a uma determinada comunidade discursiva que compartilha

conhecimentos, culturas e contextos específicos que possibilitam tal identificação (Swales, 1990). Ken Hyland (2007) declara que isto acontece porque a escrita é uma prática baseada nas expectativas: o escritor procura ter em mente o que o leitor espera e o que sabe a respeito do género em si mesmo. As possibilidades de o leitor interpretar as finalidades do escritor ficam, assim, reforçadas, numa dinâmica de construção de sentido do texto através do seu conhecimento de mundo e das suas experiências situadas em textos lidos do mesmo género. Bakhtin (1992, p. 324) afirma que "quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso". A interação que se infere desta dinâmica é metaforizada por Hoey (2001, citado por Hyland, 2007, p. 150) que compara o leitor e o escritor a um par de bailarinos, seguindo cada um os passos do outro, "each assembling sense from a text by anticipating what the other is likely to do by making connections to prior texts".

Em termos de ensino, a abordagem pelo género na aprendizagem da escrita L2 ajuda os alunos a entender que a escrita materializada em cada objeto textual consubstancia uma interação social protagonizada pelo escritor e pelo leitor (Nystrand,Greene & Wiemelt, 1993). O aluno terá de aprender a produzir um texto ancorado num objetivo comunicativo e num suposto leitor, considerando o conhecimento do mundo desse sujeito-leitor e o género legitimado pela cultura a que pertencem, na compreensão de que o texto transmite significado na medida em que está estruturado com as convenções socioculturais de um determinado espaço. Ken Hyland (2003) chama a atenção para diferenças culturais e usos de língua que podem interferir na escrita em L2 quando se mobilizam certas convenções que funcionam para umas línguas e não para outras; há fatores culturais, por exemplo, que devem ser levados em consideração. O que funciona efetivamente em uma língua pode não funcionar em outra e, consequentemente, em outra cultura.

Nesta abordagem pedagógica de ensino da escrita em L2, aprender a escrever pressupõe que o aluno contacte com uma grande diversidade de géneros textuais e que aprenda as especificidades e funções próprias de cada um. Os alunos aprendem, por exemplo, a narrar, a descrever, a

argumentar, e aprendem a selecionar os recursos léxico-gramaticais disponibilizados pelo sistema linguístico (K. Hyland, 2003, 2004, 2007).

Em sala de aula a intervenção do professor deve fundamentar-se, segundo Ken Hyland (2003) na orientação do psicólogo Vygotsky (1978) que destaca a importância na aprendizagem da interação do aluno com o professor e seus pares. Com efeito, um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais satisfatória quando os alunos se envolvem em tarefas que estão dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a área potencial de desenvolvimento cognitivo, situada entre o que podem fazer de modo independente e o que podem fazer sob a orientação do professor ou em colaboração com pares mais capazes. A aprendizagem do aluno é progressiva e evolui a partir da interação verbal com o professor e dos esforços na realização da atividade. A orientação do professor é como a de um "scaffoling" (Bruner, 1986), uma espécie de estrutura de suporte temporária que o aluno tem para realizar a sua tarefa. Na interpretação de Ken Hyland (2003, 2004, 2007), a metodologia que melhor serve este princípio é o processo de "contextualizing-modeling-negotiating-constructing" normalmente apresentado como um ciclo (Figura 1.2).

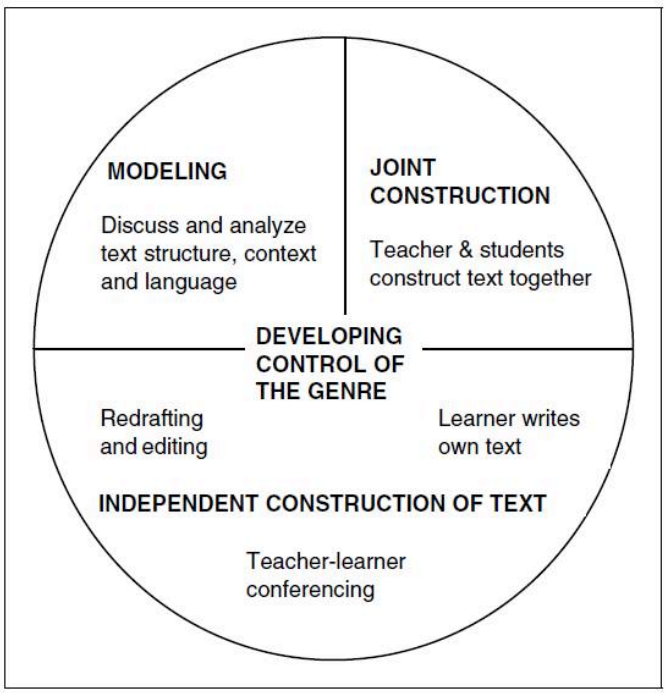


Figura. 1.2 - The teaching learning cicle (K. Hyland, 2003, p. 21)

Seguindo esta metodologia, a aprendizagem da escrita em L2, na abordagem pelo género, prevê um conjunto de etapas e atividades que se desenvolvem de modo articulado. O papel do professor começa por uma presença direta e instrucional para se ir retirando gradualmente à medida que o aluno vai evoluindo na compreensão e domínio da tarefa. Nas palavras de Ken Hyland (2007, p. 159) “the teacher provides initial explicit knowledge and guided practice, moves to sharing responsibility for developing texts, and gradually withdraws support until the learner can work alone”.

Cada uma das etapas deste ciclo visa atingir diferentes objetivos, visíveis nos diferentes tipos de atividade e nos diferentes desenhos que assume a interação professor-aluno. A etapa inicial tem como meta construir conhecimento sobre o género. A este nível, o professor pode seguir um conjunto diversificado de passos metodológicos: a explicitação da instrução relativa ao género textual a produzir; a definição do contexto cultural do texto e sua função social; a ativação dos conhecimentos dos alunos sobre o tópico, com questões orientadoras colocadas pelo professor; a elaboração de “brainstorming”; a pesquisa de informação em fontes diversas (folhetos, jornais, páginas Web, etc); o tratamento dessa informação; entre outras. A análise de textos que servem de modelo e nos quais os estudantes encontrem referências linguísticas e retóricas. Estas tarefas, sempre com orientação do professor, podem ser realizadas individualmente ou em interação com os pares / pequenos grupos. A fase de construção de conhecimento sobre o género é fundamentalmente desenvolvida para os alunos receberem “input” informativo sobre o tópico, delinearem a estrutura esquemática do texto e identificarem as marcas linguísticas predominantes do género (K. Hyland, 2004, 2007; Lin, 2003).

Na fase “Joint Construction”, o foco coloca-se no processo de escrita do texto. A estratégia-chave desta fase liga-se a um trabalho colaborativo, professor e alunos escrevem um texto em conjunto no género selecionado, de modo a perceberem e aprenderem como se escreve aquele texto em concreto. Os alunos estudam a estrutura retórica do texto, a relevância da informação face ao tópico e propósito do texto, a organização lógica, as marcas discursivas, os interlocutores e os condicionantes linguísticos de realização daquele

género específico. Aprendem a gramática da língua-alvo através do uso intencional em contexto (Feez, 2002). “Grammar is important, but presented as a way of giving learners the language they need to construct central genres and to reflect on how language is used to accomplish this” (K. Hyland, 2003, p. 22). O professor deve avaliar os conhecimentos dos alunos, o evoluir da aprendizagem, oferecer apoio frequente e dar feedback relativamente às realizações que eles vão concretizando (Feez, 2002; K. Hyland, 2007).

Na fase “Independent Construction of Text”, dá-se oportunidade aos alunos de produzirem individualmente o seu texto. O objetivo desta etapa é dar a possibilidade aos alunos de praticarem a sua competência escritural, demonstrando que sabem escrever o texto atendendo à especificidade do funcionamento de cada género, aprendido anteriormente. Nesta atividade mais autónoma, os alunos podem, ainda, solicitar apoio do professor, caso disso sintam necessidade. A atividade mais individualizada desta fase é, no entanto, monitorizada pelo professor, sobretudo o trabalho posterior à produção do texto, através de diversas conferências (*conferencing*). O “feedback” do professor deve ser preciso, não se limitar à indicação dos aspetos menos conseguidos, mas apontar hipóteses de o melhorar (Peregoy & Boyle, 2005). Os professores levam os alunos a refletir sobre diversos aspetos do seu texto: a pertinência dos conteúdos, a disposição e encadeamento das ideias, a variedade e adequação vocabular e a correção linguística. A identificação de alguns desajustes conduz os alunos à tarefa de reformulação e edição (*redrafting and editing*) (Feez, 2002; K. Hyland, 2004, 2007; Lin, 2003). O professor promove um ambiente educativo adequado a que o aluno melhore os textos, não se limitando ao cumprimento de uma norma em absoluto (Pressley,Mohan,Fingeret,Reffitt & Raphael-Bogart, 2007).

Através de diferentes tipos de “scaffolding”, os alunos passam de um estágio em que são dependentes do professor para um estágio em que se espera que o professor seja apenas o facilitador do processo, e os alunos se tornem mais independentes e passem a trabalhar sozinhos. A flexibilidade deste modelo apela a uma observação e avaliação permanente do professor sobre os conhecimentos dos alunos, permitindo-lhe aferir os níveis em que os alunos devem investir mais. Por outro lado, o professor pode sempre propor

atividades de qualquer fase do ciclo como estratégia para consolidação ou revisão de saberes (K. Hyland, 2007). Nesta visão sócio-interacionista, o professor tenta ser o coordenador e acompanhante das interações na sala de aula (Bizarro, 2006).

A aprendizagem da escrita em L2 através desta abordagem comporta bastantes vantagens para o aluno. Desde logo, a explicitação do que é necessário aprender para adquirir competência escritural. Um ensino explícito que compreende o conhecimento da língua, o controle da estrutura retórica de cada texto e o contexto comunicativo da escrita (Cumming, 2001; Grabe, 2001a; K. Hyland, 2004, 2007). Ajuda, ainda, os alunos a perceber que a linguagem materializada nos textos comporta significados contextualmente situados porque objetivados para interações sociais e culturais (K. Hyland, 2007; Zavala, 2011). Apesar dos aspetos positivos desta abordagem, algumas críticas têm sido efetivadas, com realce para o risco de se transformar numa pedagogia que inibe a criatividade expressiva dos alunos e que os canaliza para uma escrita demasiado prescritiva (K. Hyland, 2003, 2007):

> genre teachers have had to defend themselves against process adherents and the charge that genre instruction inhibits writers' self expression and straightjackets creativity through conformity and prescriptivism (e.g. Dixon, 1987). Obviously the dangers of a static, decontextualized pedagogy are very real if teachers fail to acknowledge variation and apply what Freedman (1994, p. 46) calls ''a recipe theory of genre.'' But there is nothing inherently prescriptive in a genre approach. There is no reason why providing students with an understanding of discourse should be any more prescriptive than, say, providing them with a description of a clause, the parts of a sentence, or even the steps in a writing process. The fact is, of course, that genres do have a constraining power which limits the originality of individual writers. Selecting a particular genre implies the use of certain patterns, but this does not dictate the way we write. It enables us to make choices and facilitates expression. The ability to create meaning is only made possible by the possibility of alternatives. By ensuring these options are available to students, we give them the opportunity to make such choices, and for many L2 learners this awareness of regularity and structure is not only facilitating, but also reassuring (K. Hyland, 2007, p. 152).

3.1.7. Síntese

A principal finalidade nesta secção foi desenvolver e fundamentar a ideia de que, em contexto de ensino da escrita em L2, não há só uma orientação para se ensinar a escrever, mas várias. A argumentação que se pretende fazer é a de que a didática da escrita em L2 deve preconizar uma abordagem eclética de ensino da escrita, considerando que os pontos fortes de cada orientação em particular podem suprir as fraquezas dos outros enfoques (Quadro 1.1).

O olhar que se coloca sobre estas diferentes abordagens é no sentido de as considerar complementares e não incompatíveis umas em relação às outras. Escrever é uma atividade que envolve um conjunto de aprendizagens[2] situadas ao nível dos processos de escrita, do produto a escrever, do contexto social e do conteúdo acerca do que se escreve. Neste sentido, considera-se que uma metodologia eficaz para o ensino da escrita deve integrar e incorporar as linhas de orientação de cada abordagem da seguinte forma: cruzar os conhecimentos linguísticos com o plano enunciativo e textual; alocar o procedimento processual de escrita aos contextos sociais; e convocar os processos de planificação, textualização e reformulação ao serviço de uma pedagogia do género.

---

[2] Pereira (2000, p. 73) a propósito da escrita em língua materna e na interpretação que faz de Halté (1989) refere: "Os saberes em jogo na escrita são, de facto, múltiplos e de vários domínios (…). A estrutura do saber-escrever (SE) é pois, constituída por um *verdadeiro mosaico de saberes-fazeres particulares*, que Halté inventaria, a partir de três saberes fundamentais, cada um deles, por sua vez, dependente do domínio de outros saberes: 1) *saber planificar* (gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano, …); 2) *saber textualizar* (escolher um modo de enunciação, redigir em coerência com as características do tipo textual, integrar sequências textuais em tipos de textos, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao tipo de texto, …); 3) *saber corrigir o texto* (detectar incoerências nas informações, fazer acrescentamentos, deslocações, supressões, reformular parágrafos, …)".

Quadro 1.1 - Comparação entre as principais abordagens de ensino da escrita em L2

Orientação	Ideia principal	Foco	Vantagens	Desvantagens
Gramática	Escrever é saber a gramática da L2	Ênfase na construção sintática, aquisição de vocabulário. Na estrutura e articulação de frases e parágrafos.	Potencia aquisições de conhecimentos linguísticos.	Não considera o aluno e a situação da escrita e os objetivos da comunicação.
Função	Escrever é usar a língua com uma função comunicativa determinada.	Ênfase na aprendizagem de padrões organizacionais, como a narração, a descrição, a exposição argumentação.	Favorece a relação entre a forma e a construção de significados.	A escrita surge desligada dos contextos, finalidades e experiências pessoais dos escreventes.
Expressão	Escrever é um ato criativo.	Ênfase na expressão de sentimentos e ideias.	Estimula a escrita livre e espontânea.	Não tem em atenção os universos culturais do aluno de L2.
Processo	A escrita é um processo cognitivo	Ênfase no escritor e nos processos a que recorre para produzir e expressar ideias.	Explicita o processo de escrita. Proporciona bases para o ensino.	Não tem atenção às dificuldades da escrita em L2. Insuficiente atenção ao produto. Assume o mesmo processo para todo o tipo de textos.
Conteúdo	A ideia fundamental em destaque na escrita é a supremacia do conteúdo relativamente a todos os aspetos do texto.	Adequação do conteúdo informacional do texto.	A leitura constrói a base de conhecimento.	Risco para alunos com uma competência enciclopédica baixa.
Género	A escrita é uma atividade social	Ênfase nas expectativas do leitor, no produto e na função social da escrita.	Explicita as convenções de cada género textual. A escrita é contextualizada face a um leitor e a uma finalidade.	Exige a compreensão retórica dos textos. Pode resultar num ensino prescritivo do texto. Demasiada atenção no produto.

(K. Hyland, 2004, p. 24 adaptado e traduzido por nós)

Dito de outro modo, e nas palavras de Ken Hyland (2004, p. 113):

> Writers need to gain control of five areas of writing knowledge to create effective texts: knowledge of the ideas and topics to be addressed (content), knowledge of the appropriate language forms to create the text (system), knowledge of drafting and revising (process), knowledge of communicative purpose and rhetorical structure (genre), and knowledge of readers' expectations and beliefs (context).

Em jeito de síntese, isto significa que os alunos têm de ter assegurada uma prática pedagógica que lhes faculte um claro entendimento dos processos de escrita, na sua relação com um determinado produto, com opções retóricas, e com os contextos sociais e culturais nos e para os quais os textos são produzidos e editados. Defende-se, por conseguinte, um ensino sistemático da escrita, configurado em práticas quotidianas de escrita, que potenciam o desenvolvimento da competência escritural em L2 (K. Hyland, 2004, 2007; Kristmanson *et al.*, 2010).

As diferentes perspetivas apresentadas fornecem aos professores orientações metodológicas para o ensino da escrita em L2 e ajudam a compreender a natureza do fenómeno da escrita em L2. As salas de aula de L2 são lugares linguísticos, culturais e sociológicos diversos (K. Hyland, 2007). Os alunos que as frequentam levam para as aulas identidades, entendimentos e hábitos de construção de significados muito complexos que influenciam na aprendizagem da escrita em L2 (Zavala, 2011). "The old certainties of cognitive homogeneity which supported process writing models for so long are no longer sustainable" (K. Hyland, 2007, p. 149). Os professores precisam de estar informados sobre as diferentes metodologias de ensino da escrita em L2 e sobre os referentes teóricos que as suportam no sentido de um desenvolvimento e desempenho profissional mais capaz. Tendo mais oportunidade e conhecimento para refletir sobre as suas próprias conceções de ensino e transpor estas aprendizagens para as suas práticas de ensino da escrita. O professor precisa de se tornar mais consciente do seu estilo de ensino e precisa de criar uma identidade com a escrita e com o

ensino da escrita em L2, percebendo as especificidades (linguísticas, culturais, cognitivas) dos aprendentes.

4.1. As tarefas no ensino da escrita em L2

As tarefas que os professores implementam na aula de escrita em L2 proporcionam ambientes de aprendizagem consequentes no desenvolvimento da competência escritural do aluno. Promovem situações pedagógicas que podem levar ao desenvolvimento da compreensão de textos e contribuir para o controle das habilidades de escrita. Como refere Hyland (2003, p. 112), "while the text is the core of writing materials – providing models, contextual background, language information, content schemata, and stimulation to write, it is the task – what learners are actually required to do with the materials, that is at the heart of a teaching unit."

A noção de tarefa tem-se tornado central tanto na investigação como no ensino da escrita em L2, desde logo na construção de uma definição. Ellis (2003, p. 2) argumenta nesse sentido ao dizer "It should be acknowledged from the start that in neither research nor language pedagogy is there complete agreement as to what constitutes a task, making definitions problematic, nor is there consistency in the terms employed to describe the different devices for eliciting learner language". Esta afirmação surge na sequência do estudo que o investigador fez relativamente àquilo que diversos autores propunham como definição de tarefa, construindo, deste modo a seguinte definição:

> A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (Ellis, 2003, p. 16).

Nunan (2006, p. 14) refere que, pedagogicamente, o ensino das línguas baseado em tarefas apresenta algumas vantagens. Desde logo a seleção dos conteúdos é convocada a partir das necessidades dos alunos. Depois coloca a enfâse da aprendizagem na comunicação com a língua-alvo. Valoriza a utilização de materiais autênticos nas situações de aprendizagem. Implica os alunos no seu processo de aprender, e convoca as suas experiências pessoais como elementos que contribuem para a aprendizagem da língua. Finalmente estabelece uma relação natural entre a linguagem presente na sala de aula com linguagem da vida real.

O autor cria uma distinção entre tarefas-alvo da vida real e tarefas pedagógicas. “Target tasks, as the name implies, refer to uses of language in the world beyond the classroom. Pedagogical tasks are those that occur in the classroom” (Nunan, 2004, p. 20). De uma forma resumida, parte-se do “mundo real”, das situações reais da vida quotidiana que implicam o uso da língua e faz-se a transposição para o contexto pedagógico. Isto é, as situações do mundo real criam oportunidades para a aprendizagem contextualizada da língua. Nunan (2004, p. 4) apresenta da seguinte forma a sua definição de tarefa pedagógica:

> “A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand in its own right with a beginning, a middle and an end.”

Embora as definições apresentadas por estes dois autores, Nunan e Ellis, não sejam propriamente equivalentes, as duas tomam em consideração o facto de a tarefa envolver o uso comunicativo da língua e, assim, a atenção do aprendente estar mais focada no significado do que na forma gramatical. Nunan considera, no entanto, a forma gramatical importante, só que a convoca enquanto conhecimento para expressar significado, a gramática aparece como “recurso dinâmico para criar sentido” (2004).

O termo tarefa de linguagem é entendida por ken Hyland (2004, p. 113) como "to any activity with meaning as its main focus and which is accomplished using language. (…) and their importance results from the fact that learning to write involves engaging in activities rather than learning discrete items."

Como se pode verificar pela breve revisão acima apresentada, a concetualização em torno de tarefas é passível de inúmeras e diversas abordagens. Porque no decorrer desta investigação não se pretende fazer um estudo exaustivo baseado no ensino por tarefas, não se irá explanar mais este conceito para além do que se fez até ao momento. Também não se pretende entrar em conflitos concetuais com outros termos que eventualmente possam ser usados, como o de *atividade* e *exercício*. Os termos *tarefa*, *atividade* e *exercício*, particularmente concorrentes, divergem quanto à sua frequência e campo de utilização (Piotrowski, 2010, p. 107). Aquilo que é importante neste estudo é que quando se faz referência a esses termos pretende-se dar conta do trabalho pedagógico potenciado aos estudantes na aula de L2 e que tem subjacente o desenvolvimento da competência escritural.

Uma abordagem mais eclética e holística do ensino da escrita em L2 entende que as necessidades dos alunos são diferentes em várias fases da sua aprendizagem e que os professores devem desenvolver tarefas acomodadas a essas diferentes progressões (Cumming, 2002). As dificuldades sentidas pelos estudantes na aprendizagem da escrita podem causar bloqueio e ansiedade. Por este motivo, o professor deve convocar estratégias adequadas e conformes às particularidades dos alunos quer ao nível dos processos de escrita quer ao nível do conhecimento da L2 (Raimes, 1998).

No que diz respeito aos processos de escrita, o professor deverá fornecer tempo suficiente para a realização de todos os processos de produção do texto e propor estratégias que ajudam a superar as dificuldades específicas que vão sendo geradas e evidenciadas. A este propósito, Zamel (1982, 1984) refere que um dos subprocessos de escrita ao qual o professor deveria prestar mais atenção é à revisão. O argumento que o autor apresenta é que se o professor ensinar e investir no ensino de estratégias de correção, o aluno não só melhora o seu processo de escrita como também o seu produto

final, aperfeiçoando desta forma a sua competência linguística e a sua competência redacional. Raimes (1998), por outro lado, considera a tarefa da gestação e seleção de ideias crucial para o professor centrar o seu foco de instrução. Neste sentido, sugere o uso da técnica de “pensar alto” como estratégia facilitadora da escrita, porque permite que o aluno tome consciência das diferentes opções que tem, aumentando as suas possibilidades de escolha. Os “brainstormings” e os “spidergrams” são exemplos de atividades que têm essa função.

Relativamente ao conhecimento de L2, é importante a realização diversificada de atividades de uso linguístico, quer de compreensão quer de produção oral e escrita, para ajudar os alunos a alcançar não só um domínio mais proficiente em L2, conhecendo melhor a L2 e as convenções de seu uso, mas também para criar uma base de conhecimento e de experiências veiculadas em L2 que se constituem em marcos de referência para atividades de escrita (Raimes, 1998; Vigner, 2009).

Percebe-se, pela breve descrição feita acima, a diversidade de tarefas e atividades que podem ser implementadas na aula de escrita. Constitutivas de todas elas são as funções pedagógicas que lhe podem estar inerentes e que vão para além de atividades de linguagem por si mesmas (Nunan, 1991a). Veja-se na figura 1.3 alguns exemplos de tarefas e atividades de escrita que podem ser desenhas pelo professor para práticas de escrita em L2.

Atividades	Conteúdo	Gramatical	Processual	Funcional
Tirar informação de texto escrito	✓			
Gerar listas de vocabulário para escrever	✓		✓	
Fazer um "brainstorming" para gerar ideias	✓		✓	
Criar "spidergrams" na pré-escrita	✓		✓	
Identificar propósitos e usos dos textos				✓
Praticar a construção de frases simples e complexas		✓		
Reorganizar textos com parágrafos desordenados		✓		✓
Exercícios de completação com estruturas/léxico determinado		✓		✓
Terminar textos inacabados		✓		✓
Identificar em textos marcas predominantes da tipos textuais				✓
Praticar o uso de metalinguagens para identificar partes de texto				✓
Comparar textos com diferentes finalidades/estruturas/audiência				✓
Produzir textos de acordo com modelos/estruturas fornecidas		✓		✓
Fazer um texto a partir de informação visual		✓	✓	✓
Escrever um texto baseado nas atividades de pré-escrita	✓		✓	
Escrever textos de géneros discursivos variados			✓	✓
Reescrever um texto mudando a finalidade do texto-fonte			✓	✓
Rever um rascunho como resposta a comentários de outros	✓	✓	✓	✓
Corrigir e editar um rascunho com incorreções gramaticais ou retóricas		✓	✓	✓
Escrever textos longos	✓	✓	✓	✓
Ler e responder às ideias/linguagem dos rascunhos de outros	✓	✓	✓	✓
Pesquisar, escrever, corrigir/rever textos com finalidades e audiência determinadas e variadas	✓	✓	✓	✓

Figura 1.3 - Tarefas e atividades de escrita e funções pedagógicas foco (adaptado de Hyland, 2004, p.114-5)

A lista extensa de tarefas e atividades que a figura 1.3 apresenta não está certamente acabada; a sua análise permite, no entanto, perceber uma tipologia muito diversificada de práticas passíveis de concretizar no ensino da escrita em L2 e que vão ao encontro do que se afirmou anteriormente (ponto 3.1.7.). O ensino da escrita deve convocar uma abordagem eclética que assegure que os alunos desenvolvem todas as capacidades requeridas na escrita. A capacidade para analisar a situação de comunicação, a temática a versar, finalidade e público-alvo; a capacidade de gestação de ideias; a capacidade de organização e planificação das ideias; o conhecimento do sistema linguístico; a capacidade de elaboração e revisão do texto.

Deste modo, na figura 1.3, surgem atividades que referenciam a perspetiva temática ou de conteúdo focalizadas na pesquisa de temas, na procura de informação de conteúdos. A perspetiva gramatical que abrange exercícios que asseguram o conhecimento e modo de funcionamento do sistema linguístico, a reescrita e transformação de frases, de completação de espaços com estruturas lexicais determinadas. A perspetiva processual com tarefas que promovem a gestação, textualização, revisão e avaliação de ideias. E a perspetiva funcional que enfatiza a comunicação e o uso da língua escrita em situação determinada, salientando-se as tipologias textuais (apreendidas pelo contacto e análise de textos-modelo) e todos os exercícios orientados para a leitura, transformação, escrita, reescrita e criação de textos pertencentes às diversas tipologias consideradas.

5.1. Materiais didáticos e ensino da escrita em L2

A importância que se atribui ao uso de materiais didáticos no ensino da escrita conduz a que, nesta revisão, se dedique este ponto (5.1) à abordagem de algumas das questões que a literatura apresenta como mais pertinentes. A discussão irá procurar centrar-se predominantemente nos materiais didáticos de ensino da escrita em L2, nas modalidades dos materiais didáticos, nos papéis atribuídos aos mesmos na literatura e nas questões de seleção e autenticidade dos materiais.

Ressalve-se, entretanto, que a bibliografia que irá servir de referência não está restrita a publicações no campo da escrita em L2. Apesar da importância de que se reveste no processo de ensino-aprendizagem a escrita em L2, os estudos e pesquisas são em ainda em número muito reduzido e a maior parte focalizadas no ensino das línguas em geral (Nunan, 1995; Salas, 2004; Tomlinson, 2004).

Aceita-se como material didático os instrumentos ou ferramentas usados por professores e alunos para facilitar a aprendizagem. A consideração do que aqui se entende por material didático vem na orientação de Tomlinson (2004) e de Salas (2004) e permite compreender a abrangência do conceito na chamada implícita que faz de objetos didáticos que vão para além do campo restrito dos materiais publicados como os tradicionais manuais. Em conformidade com a definição, convoca-se como exemplo de material didático os manuais e livros publicados, material em suporte áudio e vídeo: CD-ROMs, videos, CDs; materiais elaborados pelos professores, como textos informativos e fichas de resolução de exercícios, entre outras formas ou possibilidades (K. Hyland, 2003; Tomlinson, 2004).

5.1.1. O papel dos materiais didáticos na aula de escrita em L2

Referimos acima que o protagonismo do material didático advém da facilitação que imprime ao processo de ensino-aprendizagem. Contribuem de formas variadas para que a aprendizagem seja bem sucedida para os alunos .

No âmbito do ensino da L2, Hyland (2003) refere que os materiais didáticos podem cumprir quatro dos seguintes papéis: “language scaffolding”; “models”; “references”; e de “stimulus”, como constam da quadro 1.2.

Quadro 1.2 - The roles of materials in writing instruction

1.Language scaffolding:	Sources of language examples for discussion, analysis, exercises.
2. Models:	Sample texts provide exemplars of rhetorical forms and structures of target genres.
3. Reference:	Typically text or Web-based information, explanations, and examples of relevant grammatical, rhetorical, or stylistic forms.
4. Stimulus:	Sources of ideas and content to stimulate discussions and writing and to support project work. Generally texts, but can include video, graphic, or audio material, items of realia, Internet material, or lectures.

(K. Hyland, 2003, p. 86)

Relativamente ao item listado em 1. “Language scaffolding”, interpreta-se que um importante papel desempenhado pelos materiais didáticos é fornecer as estruturas de linguagem fundacionais para o aluno conhecer como se usa a linguagem escrita. Exercícios que configuram este papel podem ser os que solicitam a operacionalização da língua, sob formas de manipulação, experimentação; exercícios que apelam a realizações padronizadas confrontadas com diversidades e usos de maior ou menor valorização e adequação social. Materiais que auxiliam os alunos a evoluir de produções mais guiadas e orientadas para produções textuais mais autónomas e proficientes (K. Hyland, 2003).

A segunda função que Ken Hyland (2003) atribui aos materiais didáticos no ensino da escrita é a de desempenhar o papel de "Models". O uso de materiais de apoio ao ensino da escrita que servem como modelos são normalmente textos escritos. Os textos-modelo são estudados e analisados pelos estudantes para verificarem modos de funcionamento discursivos e linguísticos diferentes conforme a tipologia e objetivo da situação comunicativa. Os alunos fazem a leitura dos textos-modelo salientando a sua diversidade, apreendendo as suas marcas funcionais e linguísticas, reconhecendo finalidades e situações de comunicação subjacentes, de modo a usarem esse conhecimento para construir os seus próprios textos (foi referido esta função aquando da discussão feita no ponto 3.1.6.). Os materiais usados como modelos ajudam os professores a consciencializar os alunos para mecanismos linguísticos e pragmáticos que a escrita de géneros textuais diferentes envolve (Macken-Horarik, 2002).

Um outro papel que Ken Hyland (2003) atribui aos materiais didáticos no ensino da escrita de L2 é o de "Reference". Os materiais de referência incluem gramáticas, dicionários de vários tipos, prontuários ortográficos, entre os mais importantes e servem como instrumentos de normalização linguística, descrevem a estrutura e o léxico da língua e fixam as regras do seu registo escrito. Os professores devem servir-se deles nas aulas, ensinando os alunos a precisar deles e a usá-los como consulta e suporte para as produções e reformulações textuais que realizam.

Por fim, aparecem os materiais que motivam e estimulam situações de produção de textos escritos. Segundo Ken Hyland (2003, p. 90), a função destes materiais é "to involve learners in thinking about and using language by stimulating ideas, encouraging connections with particular experiences, and developing topics in ways that articulate their ideas and engage readers." Estes materiais aparecem configurados por uma diversidade grande de suportes e registos. Desde o material em suporte papel através da leitura de narrativas, contos, poesias, textos jornalísticos, textos científicos, aos materiais de áudio que proporcionam a audição de músicas, palestras, programas de rádio. Desde a visualização de documentários, documentários em vídeo, filmes, programas de TV, fotografias, pinturas, aos materiais

informáticos suportados pelo recurso ao computador, à internet, como as "Web pages", os blogues, as salas de discussão, ou mesmo, ao recurso a objetos do mundo real que servem para potenciar e estimular momentos de escrita e aprendizagem da escrita.

Neste conjunto diversificado de tipologias de materiais capazes de despertar situações apelativas de escrita, Ken Hyland (2003, p. 91) elege a leitura de textos como a mais eficaz. A este propósito, sublinha:

> Readings are useful in developing students' extensive reading skills, encouraging them to think critically about their own and others' work, and promoting the habit of reading for pleasure. In addition, they also have the more instrumental purposes of stimulating interest in a writing topic and activating students' prior content knowledge and experiences as a basis for writing.

Naturalmente, o estímulo que cada tipo de material referido pode potenciar é desocultado pela utilização que o professor faz do mesmo em sala de aula. O material por si só não concretiza uma tarefa de aprendizagem da escrita, terá de ser a planificação e implementação adequadas da mesma realizadas pelo professor que permitem o sucesso dos materiais no auxílio da aprendizagem do aluno (K. Hyland, 2003; Tomlinson, 2004).

5.1.2. Princípios a adotar na seleção dos materiais didáticos

Um dos princípios a que deve obedecer a seleção dos materiais didáticos para as práticas de ensino da escrita em L2 situa-se ao nível da articulação que deve existir entre o material e a atividade de escrita a que o mesmo se destina.

Qual a finalidade pedagógica do material? Que atividade os alunos vão concretizar com esses materiais? O que pretendem os professores que os alunos aprendam com o uso desses recursos? São questões passiveis de resposta através de um plano de didatização que descreva e identifique a que nível aquele material pode ser útil para uma atividade de ensino da

escrita. Convocando a definição de didatização em Cuq (2003), trata-se de "l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement."

Um outro aspeto que aparece referido na literatura decorre da autenticidade dos materiais didáticos. Não se irá aqui desenvolver esta temática que aparece tratada mais como problema do que como solução, na literatura de referência (Hardy, 2005; Harmer, 2003; K. Hyland, 2003; Salas, 2004). Opta-se, no entanto, por apresentar algumas considerações tecidas por Ken Hyland (2003) e que se interpretam como mais relevantes para o contexto em que se inscreve esta investigação.

Ken Hyland (2003) refere como aspetos a preservar na seleção dos materiais para a aula escrita em L2 a garantia que estes se constituam como modelos de boa escrita para os alunos; que sejam relevantes para as necessidades-alvo dos estudantes; que apresentem um nível de linguagem compreensível face à proficiência linguística dos alunos e, fundamentalmente, que evidenciem aos alunos a verdadeira natureza da escrita. Neste sentido, haverá situações pedagógicas em que o recurso a materiais autênticos é a opção mais desejável, por exemplo, quando os alunos pesquisam matéria acerca do tema sobre o qual têm de escrever (aspeto considerado já nos pontos 3.1.5. e 3.1.6.). Haverá outras em que a necessidade de autenticidade é menos premente e pode até ser preferível recorrer a materiais adaptados ou mesmo elaborados pelos próprios professores. "Materials created specifically to stimulate writing, practice language items, introduce content, and highlight features of target texts may actually be more effective than real texts." (K. Hyland, 2003, p. 94).

O aspeto físico dos materiais didáticos é também um princípio que deve ser salvaguardado. A aparência física e o suporte dos materiais não deve ser subestimado, os materiais devem ser claros, perceptíveis e atraentes, de modo a despertar o interesse e a incentivar os alunos a envolverem-se nas atividades de escrita (K. Hyland, 2003; Tomlinson, 2004).

A localização de textos ou outros materiais é também um aspeto pertinente, sobretudo, em contextos de ensino fragilizados. O professor pode explorar

pedagogicamente de diversas maneiras o mesmo texto, pode recorrer à biblioteca ou centro de recursos da instituição, pode recorrer à Internet. A Internet é também uma fonte de recursos que deve ser potenciada pelo professor; existem bases de dados com materiais autênticos que podem auxiliar os alunos na aprendizagem. Não deve ser negligenciada a partilha de materiais que os professores podem fazer uns com os outros, professores mais experientes e ou mais criativos têm recursos e arquivos de qualidade (K. Hyland, 2003; Salas, 2004). A figura 1.4 apresenta um resumo exemplificativo de alguns materiais que podem ser usados nas aulas de escrita em L2 e os seus potenciais usos pedagógicos.

	Função Pedagógica				
Materiais	**Conteúdo**	**Input linguístico**	**Texto-modelo**	**Norma linguística**	**Exercícios atividades**
Manuais de escrita	✓	✓		✓	✓
Textos literários	✓	✓			
Textos jornalísticos	✓	✓			
Textos em vídeo/áudio	✓				
Sites de escrita		✓		✓	✓
Repositórios	✓	✓	✓	✓	
Revistas de especialidade	✓	✓	✓		

Figura 1.4 - Materiais para a escrita e potenciais usos pedagógicos (adaptado de Hyland, 2004, p.108)

Em jeito de conclusão, ao longo deste ponto (5.1) procurou-se identificar a importância que os materiais didáticos realizam no ensino da escrita em L2; referiram-se os diferentes papéis pedagógicos que podem assumir enquanto facilitadores da aprendizagem da escrita e apresentaram-se alguns princípios que devem nortear a seleção dos mesmos pelos professores.

6.1. A correção no ensino da escrita em L2

A correção desempenha um papel central no desenvolvimento da proficiência da escrita entre os alunos de L2 (Magno & Amarles, 2011). O desenvolvimento das pedagogias da escrita ocorridas nos últimos anos têm transformado as práticas de correção. De uma correção com um carácter mais sumativo, focalizado na escrita enquanto produto, foi-se evoluindo para uma prática de correção com objetivos mais formativos, centrada na melhoria dos processos de escrita do aluno (K. Hyland & Hyland, 2006).

As razões pelas quais os professores devem corrigir os textos e as estratégias de correção são temas de debate constante na literatura (Ferris, 1997, 2002; K. Hyland, 2002; K. Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2003, 2004; Treglia, 2009), assim como estudos que procuram identificar a existência ou não de evidências da correção na melhoria da competência escritural dos estudantes (Ferris, 1997, 2002, 2003; Truscott, 1996). Estes não são, no entanto, aspetos que se irão desenvolver aqui. No âmbito do estudo que se está a fazer, a questão da correção dos textos focaliza-se mais em perceber, por uma lado, a tipologia de erros valorizada na correção e, por outro, em identificar que indivíduos podem desempenhar o papel de corretores, fundamentalmente saber se o professor é o protagonista da correção ou se esta se pode concretizar em pares ou individualmente pelo aluno-escritor. Interessa sobretudo perceber se estes aspetos refletem as conceções do professor sobre o que é ensinar e aprender a escrever em L2.

6.1.1. Noção de erro

Os professores preocupam-se constantemente com os erros produzidos pelos seus estudantes, pois estes servem como indicadores de quanto o aluno aprendeu ou não. Procuram através da sua identificação ajudar os alunos a eliminá-los das suas produções escritas e a melhorar os seus desempenhos redacionais em L2.

Ao longo das décadas, muitos pesquisadores têm tentado definir o que é um erro. Diversas definições de erro podem ser encontradas na literatura. Corder (1967), por exemplo, baseado numa orientação prescritiva, refere-se a um erro como uma violação do código, um desvio do que é considerado como norma; James (1998) definiu erro como concretizações de linguagem mal sucedidas, e Lennon (1991) com uma preocupação mais descritiva considera o erro como uma manifestação linguística desviante daquilo que seria o comportamento linguístico de um usuário nativo numa situação de produção semelhante. Aparentemente, o que há em comum nestas definições é que todas elas definem o erro como um desvio linguístico. Ur (1996), orientado por uma perspetiva mais comunicativa, vê o erro como aquilo que pode afetar a compreensão da mensagem, podendo constituir desconforto ao recetor.

Investigações mais recentes começam a situar o erro a outros níveis, convocando os diferentes domínios presentes no texto escrito, concretamente aspetos relativos à organização, estruturação do discurso, coesão e coerência textual (Ferris, 2002, 2006; K. Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2004, 2009).

6.1.2. Categoria de erros valorizada na correção

Uma das decisões que os professores devem tomar no momento de implementarem a correção dos trabalhos escritos dos seus alunos é a opção por uma correção direta ou indireta. A correção direta do erro configura as sugestões, os comentários, a correção explícita que os professores fazem aos erros dos alunos, é uma correção precisa da localização e correção do erro. A correção indireta resulta da indicação do erro através de uma marca ou simbologia usada pelo professor, o professor destaca o erro, sublinhando, circulando, fornecendo um código, por exemplo, sem escrever a forma correta linguística para o aluno (Ferris, 2010; K. Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2004).

Ferris (1999, 2006) faz a distinção entre erro tratável (“‘treatable’”) e erro não tratável (“untreatable”). Ela define erros “tratáveis” como aqueles que são

dependentes de uma normalização ou regra gramatical (por exemplo, tempo verbal, a concordância sujeito-verbo, colocação dos determinantes, e assim por diante), enquanto "intratáveis" são erros em que “there is no handbook or set of rules students can consult to avoid or fix those types of errors’ (Ferris, 1999, p. 6), (por exemplo, escolha de palavras, estrutura da frase e expressões idiomáticas). Os professores tendem a marcar de modo direto os erros “intratáveis”, mais difíceis de localização e de autocorreção pelo aluno e a marcar de modo indireto os erros tratáveis e, portanto, mais facilmente reconhecidos e interpretados pelos alunos (Ferris, 2006). A autora, com base na sua pesquisa, argumenta que uma combinação dos dois, dependendo do tipo de erro, poderá ser mais útil.

Outra das decisões dos professores é relativa às categorias de erro sujeitas a correção. Em cada produção escrita, o professor deve optar por se centrar num número relativamente pequeno de categorias de erro a identificar (Ferris, 2006, 2010) e estas devem estar dependentes dos objetivos pedagógicos da atividade de escrita desenvolvida. A correção pode, para além disso, acontecer em diferentes momentos do processo de escrita e não estar remetida apenas para o produto final. Nas abordagens de escrita baseadas pelo processo e pelo género, o aspeto da correção e dos momentos em que ela pode acontecer são destacados (consideração já realizada nos pontos 3.1.4. e 3.1.5.). A este propósito, Ken Hyland refere (2004, p. 185):

> In a personal experience essay, such as a response to a reading for instance, it is important to help students generate, focus, and organize their ideas by providing feedback that addresses the development and clear expression of content material. Attention to sentence-level errors generally can be delayed to a later draft as major parts of the paper may be changed or revised.

Encontrar um equilíbrio entre os aspetos que devem ser objeto de correção é algo com que muitos professores lutam. Zamel (1985) argumenta que os professores, quando corrigem os textos dos alunos, agem mais como professores que ensinam língua do que que como professores que ensinam a escrever. Razão pela qual se focalizam mais nos erros de superfície

(pontuação, acentuação, ortografia). Ferris (2010) convoca a investigação no ensino da segunda língua para dizer que, numa primeira fase, a correção enfatizava mais os erros de vocabulário e gramática porque escrever era apenas evidenciar usos corretos de língua. Os problemas de gramática constituem dificuldades óbvias para os estudantes na escrita em L2; não é, portanto, surpreendente que os professores sintam necessidade de se focalizar neste domínio aquando da correção (Lee, 2009). Como refere Ferris (2010, p. 184): "The knowledge and experience base of L2 acquirers and writers is not the same as that of native speakers. Thus, learners need additional information and intervention as well as (at least slightly) different pedagogical approaches to writing instruction." A pesquisa refere, inclusivamente, que os alunos se sentem ressentidos se os professores não atuarem desta forma, em relação ao erro (F. Hyland, 2001; K. Hyland, 1999).

Ken Hyland e Fiona Hyland (2006) argumentam que a separação entre os aspetos de natureza mais formal e os aspetos mais relacionados com o conteúdo é uma questão de valor teórico duvidoso e impossível de manter na prática. A construção do significado resulta da seleção de formas apropriadas. "Admonishments to teachers to avoid attention to form and focus on meaning therefore seem misplaced, the result of a view of writing which sees ideas and language as distinct. Although teachers should not be excessively focused on eradicating errors, they should also be careful to avoid emphasizing ideas to the neglect of for" (K. Hyland, 2003, p. 184).

Ferris (citado por Hyland 2004, 2002, p. 186) apresenta um conjunto de critérios que podem ajudar o professor a selecionar o erro ou categorias de erro que deve focar:

- Genre-specific errors – those particular to the current target text-type.
- Stigmatizing errors – those that most disturb the particular target community of readers.
- Comprehensibility errors – those that most interfere with the clarity of the writing.
- Frequent errors–those consistently made by the individual student across his or her writing.
- Student-identified errors – those the student would like the teacher to focus on.

Devem evitar-se as pedagogias obcecadas do passado que focam a correção apenas nos erros de superfície, não obstante não se devem negligenciar estas questões da forma. Escolher a via da correção que se contextualiza dentro do processo recursivo da escrita, priorizando padrões frequentes de erro e focalizado nas necessidades específicas dos alunos (Ferris, 2010). Parece claro que a correção do professor deve incidir sobre todos os aspetos dos textos dos alunos (a organização das ideias, o conteúdo informacional, a coesão e coerência, os aspetos de superfície), mas não é necessário colher todos os aspetos em cada produto. É o conhecimento e a consciência das múltiplas perspetivas do debate que podem ajudar os professores a fazer as escolhas mais pertinentes no momento de implementar a correção. Murphy e Roca de Larios (2010, p. ix) referem que o tipo de erros focalizado "depending on the priorities of each reviewer and the task, their attention was devoted to different concerns". O que parece claro é que os aspetos em que os professores centram a sua atenção devem estar em conexão com a aprendizagem dos alunos e o foco tem de ser o aluno "a consciência do processo, do saber-fazer discursivo que se torna necessário incentivar e promover" (Siopa, 2011, p. 60) mais do que apenas focalizar-se num produto final perfeito (Ferris, 2010).

6.1.3. A correção entre pares e a autocorreção

Muitos autores defendem o uso da correção entre pares, argumentando que a escrita e a aprendizagem são processos sociais (K. Hyland, 2003; K. Hyland & Hyland, 2006; Lee, 1998, 2003). A correção entre pares é definida por Liu e Hansen (2002, p. 1) como o uso "of learners as sources of information, and interactants for each other in such a way that learners assume roles and responsibilities normally taken on by a formally trained teacher, tutor, or editor in commenting on and critiquing each other's drafts in both written and oral formats in the process of writing". A correção entre pares abrange domínios que vão para além da identificação de erros gramaticais ou estilísticos. Se devidamente implementada pode ser um contributo importante para as questões do conteúdo informacional do texto, da organização

discursiva, favorecendo a comunicação intercultural e dando aos alunos um sentimento de pertença de um grupo (Liu & Hansen, 2002).

A correção entre pares é sustentada por vários quadros teóricos, dos quais se destaca a abordagem no modelo processual de escrita, a teoria de aprendizagem colaborativa, a teoria de aprendizagem de Vygotsky e as teorias interacionistas de aquisição de L2 (Liu & Hansen, 2002). A correção entre pares é considerada um dos suportes importantes nos momentos de elaboração e reformulação nas abordagens baseadas no modelo processual de escrita (Raimes, 1998; Zamel, 1985). É igualmente suportada pela teoria de aprendizagem colaborativa, que sustenta que a aprendizagem é uma atividade socialmente construída que se realiza através da comunicação com os pares (Bruffee, 1984). Apelando ao trabalho colaborativo, ajuda os alunos a envolver-se em comunidades de iguais que respondem ao trabalho uns dos outros, criando verdadeiros contextos sociais de interação e aprendizagem (K. Hyland & Hyland, 2006). A importância da interação social entre pares também colhe importância no quadro teórico da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978) (já referida no ponto 3.1.5.). De acordo com esta teoria de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos resulta da interação social em que os indivíduos melhoram as suas competências através da orientação de um colega mais experiente. As teorias de aquisição de linguagem em L2 também sustentam que os alunos precisam de ter oportunidades, para em trabalho realizado com colegas, negociar a construção de significados. As situações de interação entre pares potenciam oportunidades práticas para aferir usos escritos e para a revisão face ao *feedback* dos colegas (K. Hyland & Hyland, 2006).

Os autores Ken Hyland e Fiona Hyland (2006) baseados em pesquisas de vários investigadores (Ferris, 2002, 2003; Liu & Hansen, 2002; Paulus, 1999; Tsui, 1996; Villamil & Guerrero, 1998) apresentam um conjunto de mais-valias em relação à prática da correção do erro entre pares:

- torna os estudantes mais autónomos face à atitude passiva que assumem quando é o professor a desempenhar a tarefa da correção do texto;
- reduz a dependência que os alunos têm do professor;

- propicia aos alunos audiências mais autênticas para os seus textos escritos do que a que o professor por si só representa;
- os alunos tomam mais consciência das necessidades e exigências dos leitores enquanto destinatários últimos do texto produzido e consequentemente tornam-se revisores dos seus próprios textos;
- ajuda os alunos a perceber que todos são iguais e apresentam dificuldades na escrita, tornando-se assim menos inseguros, ganhando mais autonomia e autoconfiança para desenvolver os seus textos escritos.

Como desvantagem, aparece a falta de confiança que o aluno pode manifestar em relação ao seu par, não lhe reconhecendo legitimidade científica para aferir da presença de erros. O professor é garantia da qualidade e do conhecimento e, portanto, os alunos podem apresentar relutância em confiar nos colegas (Sengupta, 1998; Tsui, 1996). Os alunos podem também apresentar dificuldades na deteção de erros e apresentar *feedbacks* inconsistentes (F. Hyland, 2000).

Apesar de algumas questões menos positivas, a prática da correção entre pares é hoje muito apreciada por professores. Nelson e Carson (2006) argumentam que a homogeneidade linguística e cultural pode ser uma vantagem para o sucesso da interação entre pares. Ao partilharem uma língua e cultura comum, o entendimento entre todos está facilitado, inclusivamente a compreensão dos desajustes linguísticos que apresentam nos discursos, principalmente aqueles que podem decorrer de interferências da língua materna.

O trabalho de revisão entre pares torna-se mais eficaz se resultar de um processo de ensino aprendizagem implementado nas tarefas de escrita pelo professor (K. Hyland, 2003; K. Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2003, 2004).

Da mesma forma que a prática da correção entre pares, o aluno deverá realizar também a autocorreção do seu texto, de modo a melhorá-lo significativamente, adotando atitudes críticas e reflexivas sobre as suas próprias criações escritas (K. Hyland, 2003; K. Hyland & Hyland, 2006).

A autocorreção é também uma dinâmica que deve ser potenciada pelo professor. Investigadores situados na escrita em L1, nomeadamente os que gravitam em torno da teorização do modelo processual de escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Carvalho, 2001a, 2001b, 2003) argumentam que estratégias de facilitação processual podem ser ensinadas aos alunos, no sentido de estes desenvolveram técnicas de autocorreção aos seus produtos escritos (apontamento presente no ponto 3.1.4.). Também Ken Hyland (2004) na explicitação do modelo do ciclo, na abordagem do ensino da escrita através do género textual (aspeto explicitado no ponto 3.1.6.), aponta estratégias para os professores desenvolveram nos alunos competências de autocorreção e reflexão sobre o uso adequado da língua escrita.

Siopa (2011, p. 54) na pesquisa que tem desenvolvido no contexto moçambicano ao nível das estratégias de identificação e correção do erro aponta para a necessidade do trabalho que deve ser desenvolvido no sentido do aluno se tornar mais consciente da sua qualidade de escrita:

> É fundamental que os estudantes treinem e desenvolvam a sua proficiência linguística, através de um retorno de informação (feedback) objectivo e sistemático por parte do professor, de modo a serem orientados a conhecer, encontrar e corrigir os erros que produzem com mais frequência. A manipulação das estruturas mais complexas e problemáticas, a compreensão do seu funcionamento e o manuseamento instrumental da língua aliados ao treino da produção escrita, onde se inclui a revisão e a produto de diversas versões intermédias de um texto, afigura-se fundamental.

A autocorreção potencia o desenvolvimento da competência metalinguística, capacidade que o aluno tem para refletir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento (Ançã & Alegre, 2003), mas é também condição para o exercício efetivo da correção. Argumentação sustentada em Barbeiro (1999, p. 58):

> A tomada de consciência do que se sabe permite identificar o que inda é necessário saber. Correspondentemente, a consciencialização do que não se sabe contribui para perceber o que se sabe. Por meio

> dialéctica é alcançado o desenvolvimento das capacidades do sujeito, quando o conhecimento implícito se torna consciente. A metalinguística constitui, deste modo, um instrumento de autoavaliação, de construção da própria aprendizagem

A consciência metalinguística dos estudantes sobre os seus próprios erros contribuirá para a sua eliminação (Siopa, 2006) e o aluno progride nas suas capacidades de escrita à medida que vai tomando consciência daquilo que ainda desconhece e que precisa aprender.

7.1. Pedagogia da escrita em grandes grupos

A investigação que abarca a relação entre turmas numerosas e qualidade de ensino-aprendizagem não é conclusiva e os professores envolvidos neste processo deparam-se com diversos constrangimentos na educação destes grupos. O crescimento de turmas numerosas no mundo em desenvolvimento está ligado a duas vertentes interligadas: as iniciativas globais para a educação universal e o rápido crescimento populacional. No período situado entre 1959 e 1999, a população mundial duplicou, com os países da África subsariana e de Sul da África testemunhando as maiores taxas de crescimento (Benbow,Mizrachi,Oliver & Said-Moshiro, 2007). Com a implementação das medidas educativas preconizadas pela Conferência Mundial sobre Educação ocorrida em Jomtien em 1990 (UNESCO, 1990), que recomenda a Educação para Todos, começa a verificar-se um aumento de alunos matriculados nas escolas dos países da África subsariana e a consequente superpopulação das turmas nas salas de aula, factor aliado em simultâneo ao rápido aumento demográfico. Dez anos depois, em 2000, na Conferência Mundial realizada em Dakar, confirma-se esta evidência (Benbow *et al.*, 2007).

O questionamento em torno da pedagogia de grandes grupos é colocado pela primeira vez em Março de 1984, na reunião de Khartoum, (Association des Professeurs de Français en Afrique). No espaço francófono, muitas organizações especializadas como a Conferência dos Ministros Francófonos da Educação (CONFEMEN), a Associação de Professores de Francês em África (APFA) e a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF) têm reunido e discutido acerca dos problemas constitutivos das turmas numerosas, sugerindo práticas pedagógicas adaptadas. Mais recentemente, em 2006, a UNESCO apresenta um guia para professores *Practical Tips for Teaching Large Classes* (UNESCO, 2006) onde, entre outras coisas, desenvolve um conjunto de temáticas como a preparação e a planificação de aulas para turmas numerosas, fornece sugestões de controlo de grande

grupo e apresenta propostas didáticas potenciadoras de práticas efetivas de aprendizagens.

7.1.1. Definição de grande grupo

Uma das discussões que aparece em destaque nas problemáticas dos grandes grupos é a que visa esclarecer o conceito “grande grupo”. O que é um grande grupo ou mais concretamente uma turma numerosa ou grande, usando uma terminologia mais usual na língua portuguesa?

Normalmente, quando se fala sobre esta questão, assenta-se numa definição ancorada em critérios quantitativos, fala-se em "grande", associando este adjetivo a um valor numérico, isto é, mede-se o tamanho da turma em termos de número de alunos por docente (relação professor-aluno). Situados neste plano surgem opiniões diferenciadas. Em alguns países, 25-30 alunos por professor é um número considerado elevado, enquanto, em outros países, isso é visto como perfeitamente normal ou mesmo como um número pequeno (Benbow *et al.*, 2007). Nos países ocidentais, as turmas de 30 alunos são consideradas grandes; na Coreia, em Singapura e no Japão as turmas têm uma média de 60 alunos e, na África subsariana, há exemplos de turmas com 150 alunos, como nos Camarões, ou com 60 a 70, como na Guiné-Bissau e Angola (Benbow *et al.*, 2007; Ngamassu, 2005). Na verdade, ancorar esta definição apenas no critério do ratio (professor-aluno) pode ser redutor na medida em que outros elementos devem ser tidos em conta. Referência, concretamente, à idade dos alunos, ao nível de escolaridade dos aprendentes, à disciplina ensinada, às condições de ensino, à formação dos professores, à motivação dos alunos, à adequação das metodologias (McKenna, 1999; Ngamassu, 2005).

Dah (2002) refere que, atualmente, se fala de grande grupo quando, numa determinada situação de ensino aprendizagem, o número de alunos se torna um obstáculo à comunicação em sala de aula.

A consideração que aqui se faz é a de que o tamanho da turma torna-se um obstáculo quando, o número de alunos que a constituem impede a concretização dos objetivos da aprendizagem.

7.1.2. Influência das turmas numerosas na qualidade do ensino

O que parece de facto pertinente nesta discussão é perceber até que ponto a dimensão da turma se reflete na qualidade do ensino. Estudos realizados com o objetivo de estabelecer relação entre tamanho das turmas e a qualidade de ensino-aprendizagem não são conclusivos (Benbow *et al.*, 2007; Champagne, 1996). Argumenta-se que as turmas mais pequenas têm um impacto positivo no desempenho do aluno, mas também se afirma que não há evidências significativas nesse sentido. Estes estudos são, no entanto, consensuais quando consideram a existência de um conjunto de variáveis que podem afetar negativamente o ensino nestes contextos de turmas numerosas, sobretudo no nível das exigências que se colocam aos professores.

O tamanho das turmas pode influenciar a motivação dos professores e a sua realização e satisfação no trabalho (Champagne, 1996). Os docentes reconhecem que estas classes apresentam constrangimentos particulares de organização e gestão das atividades da aula que nem sempre sabem ultrapassar. Necessitam de mais tempo para o discurso regulador (R. V. Castro, 1991) isto é, para o controle da ordem, do comportamento, da realização das tarefas, prejudicando, assim, o tempo para o discurso instrucional (R. V. Castro, 1991) considerado o discurso da transmissão, da aquisição e avaliação dos assuntos. Os professores reconhecem ser mais fácil controlar os alunos e obter a disciplina nas turmas de tamanho mais reduzido, condição *sine qua non* duma participação ativa de todos os alunos nas atividades. Nas turmas numerosas gera-se mais facilmente o descontrolo disciplinar, os alunos mais turbulentos encontram aqui ocasião para agir e perturbar e os mais ociosos para se fazerem esquecer e não trabalhar; a comunicação não flui e o professor afadiga-se na tentativa de assegurar a monitorização da turma (Nomaye, 2006). As turmas grandes apresentam

também um acréscimo do trabalho para os professores, sobretudo, ao nível da planificação das aulas, da seleção e preparação dos materiais, mas também no tempo implicado nas correções dos trabalhos.

A dimensão da turma apresenta, ainda, constrangimentos no envolvimento, participação e concentração dos alunos. Finn (2003) considera que o envolvimento dos estudantes na aula pode acontecer de dois modos: através da interação social e através do empenho académico. O primeiro situa o tipo de interações que o aluno concretiza na relação com o professor ou com os colegas de turma, ao contribuir positivamente para o clima de aprendizagem através do respeito pelas regras de sala de aula, e ao colaborar com os outros estudantes. O segundo refere o comportamento do aluno face ao processo de aprendizagem, como a participação e iniciativa nas atividades, a capacidade de atenção e concentração, e o tempo de resolução e cumprimento de tarefas. Finn conclui que "both forms of engagement have consistent, strong correlations with academic performance" (2003, p. 323). Neste enquadramento, as turmas grandes podem constituir um obstáculo ao envolvimento dos estudantes na aula, a capacidade de atenção fica em défice; a interação verbal entre todos é mais difícil; o tempo para a colocação de dúvidas e de explicitações individuais ao professor é menor e este tem igualmente menos tempo para atender às solicitações e necessidades de cada aluno.

O ensino em turmas numerosas não é, de facto, igual ao ensino em turmas "normais", é mais difícil de gerir, implica outras exigências e desafios. Ter consciência deste fenómeno é assumi-lo, na procura de soluções adequadas, e é neste sentido que a literatura fala da pedagogia de grandes grupos. Não porque seja a solução ideal para aceder ao conhecimento, mas porque continua a ser a possível para resolver a dificuldade de ensino em muitas escolas e muitos países em desenvolvimento, sem grandes recursos financeiros e com pouca vontade política para implementar um sistema educativo de qualidade que tenha implicação na redução do tamanho das turmas, no aumento de professores e no fomento da qualidade / qualificação dos espaços educativos. Aliás e citando Ngamassu :

> […] s'il avait été prouvé que les grands groupes sont susceptibles de donner des résultats meilleurs, il y a longtemps que toutes les salles de classe auraient été transformées en amphithéâtres, ce qui évidemment en réduirait le coût de fonctionnement, tout en augmentant leurs rendements (2005, p. 10).

7.1.3. Estratégias de ensino para as turmas numerosas

Pergunta-se então: como organizar o ensino de modo a que um número elevado de alunos numa mesma turma possa aceder e beneficiar verdadeiramente das atividades de aprendizagem?

No espaço francófono, muitas organizações especializadas como a Conferência dos Ministros Francófonos da Educação (CONFEMEN), a Associação de Professores de Francês em África (APFA) e a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF) têm reunido e discutido acerca dos problemas constitutivos das turmas numerosas, sugerindo práticas pedagógicas adaptadas. Refira-se a este propósito o *Répertoire Méthodologique des techiques d'organisation et d'enseignement dans les classes à Grands Groupes* publicado pela CONFEMEN em 1991 que comporta uma quinzena de fichas técnicas com propostas de organização da turma e do ensino em grandes grupos. Vários autores apresentam igualmente sugestões de métodos para trabalhar com estes grupos (ex. Benbow *et al.*, 2007; Nomaye, 2006; Renard, 2003), dos quais se realça ao nível da gestão da turma o trabalho de grupo, a interação aluno-aluno, o aluno-monitor, o trabalho por tarefas, o trabalho colaborativo, a criação de rotinas, a utilização eficaz do espaço físico. Assim como as apresentadas pela UNESCO em 2006 (já referidas no ponto 7.1.).

No seu conjunto, estes documentos apresentam um manancial de princípios e sugestões metodológicas para a melhoria do ensino-aprendizagem nas turmas numerosas. A opção por um ou outro método pedagógico parece, no entanto, estar vinculado à situação específica de cada contexto de

aprendizagem. Se algumas estratégias são de natureza mais genérica, outras há que remetem para contextos mais específicos e particulares. Como refere Ngamassu "on peut avoir plusieurs situations d'enseignement / apprentissage en grands groupes dans un même pays ou dans une même région. En d'autres termes chaque pays africain connaît des spécifiques de difficultés liées aux grands groupes" (2005, p. 14).

7.1.4. Para uma didática da escrita L2 em turmas numerosas

Da interseção de alguns argumentos expostos a propósito da escrita em L2 e do ensino da escrita em L2 (2.1 e 3.1), assim como das considerações efetuadas relativamente à pedagogia de grandes grupos, desenvolvidas acima, passa-se à descrição de algumas orientações metodológicas capazes de suportar uma didática da escrita em L2 em turmas numerosas. Esta é uma realidade constitutiva do contexto desta investigação, como se descreve no capítulo III. Não se irá fazer a defesa de nenhuma orientação em particular, mas antes apresentar algumas das sugestões que foram encontradas na literatura e que podem apoiar uma didática da escrita em L2 para turmas numerosas.

Referiu-se anteriormente algumas das características do ensino da escrita em L2 (2.1.1.; 2.1.2.) relacionadas com fatores de natureza cognitiva e linguística, da atividade escritural enquanto processo, mas também com fatores de natureza social, cultural onde essa aprendizagem tem lugar. Por outro lado, a natureza de estatuto da L2 enquanto língua de escolarização, como disciplina objeto de aprendizagem e como instrumento de registo, de avaliação e de apropriação de saberes de outras disciplinas, configura a complexidade da tarefa de ensinar a escrever.

Entretanto, não poderá ser ignorado o cenário com que se deparam muitos professores, o de ensinar a escrita a turmas numerosas. Referiu-se que a literatura não é unânime em considerar a influência das turmas numerosas na qualidade de ensino, mas não se ignoram as exigências e desafios que o ensino a estas turmas coloca aos professores. Não é, de facto, igual ao

ensino em turmas normais, é mais difícil de gerir, implica outras estratégias (Benbow *et al.*, 2007; Champagne, 1996; Finn *et al.*, 2003). A mensagem vai no sentido de ajudar o professor a implementar metodologias consentâneas com cada contexto de aprendizagem, sugere-se a organização da turma em grupos de trabalho; faz-se a distribuição pelos alunos de diferentes papéis e funções. Incita-se à projeção de práticas de trabalho de equipa e de envolvimento colaborativo, desenvolvendo técnicas de comunicação interpessoais e sociais: conversação oral, saber escutar, negociação de ideias, o respeito pelo outro, a interajuda, a relação de pertença.

Uma das orientações metodológicas para o ensino da escrita em turmas numerosas é o incremento da aprendizagem colaborativa. Um princípio central nas teorias de aprendizagem colaborativa é que a aprendizagem e o conhecimento são socialmente criados. Bruffee (1980) um dos principais especialistas em aprendizagem colaborativa, refere que o trabalho colaborativo aumenta a participação intelectual e emocional e o envolvimento dos alunos e combina eficazmente todos os aspetos da comunicação. A aprendizagem colaborativa incentiva os alunos a participar na aula, assumindo valores de compromisso e negociação e cumprimento de tarefas. Ao nível das turmas numerosas as atividades colaborativas não são apenas benéficas, elas são necessárias, pois não é possível para o professor cuidar das necessidades imediatas de todos os alunos durante a aula (Bruffee, 1980).

No âmbito desta investigação usa-se a expressão “aprendizagem colaborativa” para designar o que normalmente é referido no contexto de ensino aprendizagem da escrita em L2 como a ação de realizar com alguém uma tarefa para produzir algo, concretamente um objeto escrito. Entende-se a “colaboração”, sobretudo, entre alunos e concretiza-se ao nível das diferentes operações e interações que estão subjacentes na produção de um texto: planificação, textualização e revisão (Cassany, 2004). Na mesma linha de pensamento, Camps (1994) considera que as funções que podem ser atribuídas à organização do trabalho em grupo na aprendizagem da produção escrita estão relacionadas com os diferentes subprocessos implicados no processo da produção. Por outro lado, para que haja efetivamente

envolvimento de todos os elementos na tarefa da escrita devem definir-se bem os papéis de cada elemento do grupo de trabalho (Lira, 2004).

A fase da planificação é um dos momentos da produção onde o trabalho cooperativo tem bastantes vantagens. Os alunos com papéis e funções determinadas criam ideias em conjunto, realizam atividades de "brainstorming", fazem pesquisas sobre a temática do texto a produzir ou sobre a especificidade do léxico, elaboram planos, mapas lexicais relativos ao tópico em estudo, focalizam prioridades e selecionam informação (Camps, 1994; Cassany, 2004; Hirvela, 1999; K. Hyland, 2003).

Na fase de textualização, normalmente considerada mais individual, o trabalho em equipa pode também ter lugar, dependendo naturalmente da caracterização e tipologia da tarefa escritural. De qualquer modo, é um momento favorável para o desenvolvimento da consciência metalinguística, que aceita a verbalização reflexiva inerente a determinadas opções relacionados, por exemplo, com o uso de marcas discursivas, condicionantes linguísticos ou fatores discursivos como a progressão informacional do texto, controle e reformulação do plano, entre outros. Em simultâneo, vai-se realizando a reformulação do texto. Mesmo optando-se por uma redação mais individual, esta pode ser posteriormente posta à discussão em grupo através de diversas conferências entre pares. Os estudantes leem os seus textos uns para os outros e promove-se a reflexão e negociação sobre diversos aspetos dos textos e verifica-se da adequação e pertinência de alguns dos seus constituintes (Hirvela, 1999; K. Hyland, 2003; Lee, 2003, 2004).

Esta argumentação é reforçada por estudo recentes, como refere Dobao (2012, p. 40) "In writing classes, group work has tended to be limited to brainstorming and peer review activities. But in recent years, number of studies have called attention to the benefits of collaborative writing tasks, which require learners to work in pairs throughout the entire writing process".

Face ao descrito e em jeito de síntese, confrontados com a natureza da escrita como competência da linguagem de difícil aprendizagem e com os constrangimentos que advêm de aprender a escrever em L2 num cenário de

turmas numerosas, os professores veem-se desafiados para uma tarefa que pode traduzir angústia e desconforto para uma efetiva prática pedagógica. Acrescente-se, ainda, a crença dos professores de que a escrita é um ato individual e que os alunos não sabem trabalhar cooperativamente.

É desejável encontrar soluções que ajudem a desbloquear estas problemáticas. De momento apontam-se algumas orientações de suporte a uma didática da escrita em L2 em turmas numerosas, encontradas no cruzamento da didática da escrita em L2 com as pedagogias de grandes grupos. No entanto, encontra-se aqui um campo ainda muito pouco investigado e, consequentemente, sem um referencial teórico que comporta metodologias de reforço às competências profissionais dos professores e à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, em contextos e turmas numerosas como os referidos.

Capítulo 2

Conceções dos professores na investigação educativa

1.1. Introdução

O reconhecimento do ensino como uma atividade do pensamento assim como a visão do professor enquanto pessoa que alicerça suas práticas de ensino nas suas conceções pessoais, na medida em que estas influenciam as suas atitudes em sala de aula (V. Richardson, 1996) conduziram a que a investigação sobre conceções tenha sido especialmente intensa nos últimos anos, sobretudo no campo da didática, e focalizada nos professores (S. Borg, 2003). O estudo das conceções dos professores traz informações pertinentes para o entendimento da prática educacional e consequente melhoria das mesmas (Pajares, 1992). Kagan (1992) afirma que o estudo das conceções é fundamental para a prática educativa, argumentando que podem tornar-se uma espécie de instrumento sobre a qualidade de crescimento do professor. Parte-se da ideia de que a interferência que exercem é generalizada às práticas docentes, e nesta linha de reflexão procura-se estudar de que modo, ao nível do ensino de línguas não maternas, as conceções dos professores intervêm no processo de ensino e aprendizagem da língua. Precisa-se, portanto, de indagar o que se passa nas salas de aula, conhecer os professores, o que eles pensam e sabem sobre o ensino da língua, de que modo é que desenvolvem esse ensino nas suas turmas e como creem que os alunos devem aprender (Ballesteros, 2000). A fim de conhecer o lugar das conceções dos professores no ensino da língua segunda, será necessário considerar as características das conceções, a sua definição e a sua relação com outros constructos. Esta revisão começará portanto por fazer essa descrição, explicitando em simultâneo uma construção da definição que será utilizada no contexto deste estudo.

1.2. Conceções: para uma definição do conceito

O conceito conceções sobre o ensino e aprendizagem não é específico da didática da língua. É antes um conceito antigo e um domínio privilegiado das Ciências Humanas, sendo, por isso, recorrente em muitas áreas de conhecimento como a sociologia, a psicologia cognitiva, a psicologia educacional, a educação e a filosofia. Este espectro de domínios de estudo confere ao conceito alguma complexidade e resistência na elaboração de uma definição consistente em grande escala (Pajares, 1992; Woods, 1996). Muitos investigadores definem o termo de variadas maneiras e nenhuma definição ganha destaque proeminente. Esta falta de clareza e ambiguidade encontra-se, desde logo, na existência de inúmeros termos para se referir às conceções, tais como atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, crenças, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão (Pajares, 1992). Pajares (1992) chamou a atenção para esta dispersão terminológica, e para a consequente dispersão de interpretações geradas a partir das mesmas. Esta profusão lexical acaba por ser transmitida à investigação no ensino das línguas. Woods (1996) utiliza a metáfora "floresta terminológica" para se referir às conceções, enfatizando, assim, o grande número de termos encontrados na literatura da didática da língua para se lhes referir. As definições são múltiplas e os termos para serem designadas são variados. Utilizam-se palavras como: crenças, valores, juízos, opiniões, ideologias, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, representações, conhecimentos, ou saberes. Não existe, portanto, uma definição única para o conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna este conceito difícil de se investigar.

De modo a construir clareza e coerência neste estudo, parece importante visitar alguns dos termos referidos. Verifica-se que a literatura educacional nem sempre é muito clara quanto à distinção entre eles. Ríos (1996), na

perspetiva da educação em contextos multiculturais, utiliza o termo “teacher cognition” para se referir às conceções dos professores. Este autor assinala que nenhuma conceção daquilo que é o pensamento dos professores é aceite como definitivo. Cada autor apresenta a sua própria interpretação dos processos implicados, seja nas conceções, nos conhecimentos, na compreensão, preocupações, tomada de decisões, pensamentos interativos, teorias. Rios define deste modo “teacher thinking”, ou modo de pensamento: “Teacher thinking is conceptualized as hierarchical with teachers' practical knowledge and beliefs comprising teachers' théories of professional action” (1996, p. 343). Rokeach (1972, p. 113), que se situa no domínio da educação, definiu conceções como “any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‘I believe that”. No mesmo contexto educacional, Haney, Lumpe e Czerniak (2003, p. 367) referem-se a conceções como “one’s convictions, philosophy, tenets, or opinions about teaching and learning”. Abelson (1979) define as conceções como a representação que o indivíduo tem da realidade e que guia o pensamento e o seu comportamento. Marrero (1993) chama-lhes de teorias implícitas e explica-as enquanto conjuntos relativamente organizados de ideias que se constituem como “teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática pedagógica que os professores possuem sobre a aprendizagem e o ensino” (p. 243). Na mesma linha surge Rodrigo (1993) que define as teorias implícitas como conjunto de conceções, conhecimentos ou intuições que são usadas pelos professores para compreender as situações de ensino e para ancorar as suas ações pedagógicas. Do ponto de vista do ensino de línguas, Simon Borg (1999) é um dos autores que fala de "teorias pessoais de professores” ou do entendimento implícito de ensino e aprendizagem que os professores desenvolvem durante as suas experiências educacionais e profissionais. Estas teorias fazem parte do “sistema pedagógico pessoal dos professores” e incluem igualmente as suas conceções, conhecimentos suposições e atitudes (S. Borg, 1998). Estas teorias pessoais desempenham um papel importante na tomada de decisões na sala de aula. Na medida em que resultam da interação entre o sistema pessoal, as experiências

educativas e profissionais e o contexto de ensino. Thompson (1992), situado no domínio do ensino da matemática, apropria-se do termo conceções de ensino enquanto estruturas mais gerais constituídas por crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais. Em Anderson (1989), que se situa na perspetiva da educação, as conceções dos professores são definidas como sistemas cognitivos de crenças e conhecimentos interligados que influenciam as perceções e os pensamentos sobre a realidade e para Lam e Kember (2006) as conceções são as crenças que orientam os professores nas decisões da sua prática. Lima (2007) utiliza alternadamente ou mesmo em simultâneo os termos conceção e crença, definindo-os "como o conjunto de posicionamentos que o professor possui, acerca dos saberes científicos, disciplinares e pedagógicos referentes à sua prática profissional e, por via de consequência, referentes à sua disciplina" (p. 6). Germain e Séguin (1995), que se situam na perspetiva da didática das línguas, usam o termo representações para se referir tanto aos saberes, às conceções de base, às crenças e aos modelos de ação como às teorias de ensino dos professores, dos didáticos, dos linguístas ou do utilizador comum. Mas Jodelet usa o termo representação e define-o como "une forme de connaissance, socialement élaborée commune à un ensemble social" (1989, p. 36).

Ainda neste cenário convoca-se a palavra conhecimento. Vários autores fazem a distinção entre conceção e conhecimento. Numa análise mais simplista, poder-se-á considerar estes conceitos como opostos. As conceções de natureza mais subjetiva e individual, o conhecimento, pelo contrário, produto do pensamento que se considera verdadeiro, de informação objectiva. A investigação desenvolve esta dicotomia de modo mais complexo, como se verá a seguir.

No que provavelmente é o exame mais aprofundado do tema, Nespor (1987), na procura de distinção entre conceção e conhecimento, apresenta quatro características que diferenciam conceções de conhecimento. Primeiro, as conceções, muitas vezes incluem suposições existenciais que são aceites pelos indivíduos como certas, são verdades pessoais, dificilmente sujeitas a mudança, formadas ao acaso nas experiências do indivíduo consigo mesmo e com os outros. No campo da educação, por exemplo, os professores

acreditam que os alunos não aprendem porque são preguiçosos. Esta conceção pode ter grande impacto na forma como o professor vê o aluno e na forma como ele implementa a sua prática de ensino com esses alunos. A segunda característica refere-se à idealização e representação de situações alternativas, quando se tenta idealizar ou criar algo como ideal, mas se não tem experiência direta. Por exemplo, a perspetiva do que é para o professor uma aula ideal é uma conceçõe influente, na medida em que ele tenta aplicar esse ideal nas suas práticas de aula. Como terceira característica, Nespor (1987) considera que as conceções são mais afetadas por componentes afetivos e avaliativos do que o conhecimento. Os sentimentos, as emoções a avaliação subjetiva influenciam as conceções pessoais e deste modo podem entrar em conflito com o conhecimento. A quarta característica diz respeito à informação que as conceções comportam. Trata-se de informação armazenada episodicamente que resulta da experiência pessoal ou de acontecimentos que continuam a influenciar a compreensão de situações à posteriori. Uma experiência crucial produz uma memória episódica ricamente detalhada que mais serve de inspiração para uma determinada ação. Considerando que as conceções possuem memória episódica, o conhecimento possui uma estrutura semântica. Quer isto dizer que uma pessoa é capaz de avaliar e transformar seus conhecimentos mas não suas conceções e que, por isso, os primeiros são suscetíveis de mudança, enquanto as conceções são estáticas.

Loucks-Horsley *et al*. (2003) consideram que conhecimento e conceções têm significados diferentes. Enquanto o primeiro comporta informação verdadeira, fundamentada pela investigação, as conceções podem ser suportadas pelas evidências e relacionam-se com o que se pensa que sabe ou se pode vir a saber. Nesta linha de sentido, Calderhead (1996, p. 715) apresenta as conceções como “suppositions, commitments, and ideologies while knowledge refers to factual propositions and the understandings that inform skillful action” e Richardson (1996) distingue o conhecimento de conceções baseado na noção de “condição de verdade” . Isto é, o conhecimento tem de ser fundamentado, mas as conceções não implicam esta condição. Esta ideia está implícita em Ponte (1992, p. 8) quando refere que “nas crenças

predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional". Num sentido um pouco diferente, como se verá a seguir, outros investigadores consideram as conceções e o conhecimento partes diferenciados de um todo.

Alexander, Schallert e Hare (1991, p. 317) classificam as conceções como categorias integrantes do conhecimento quando afirmam que o conhecimento "refers to an individual's personal stock of information, skills, experiences, beliefs, and memories". Pajares (1992), na revisão de literatura que faz sobre o tema, refere que as conceções e os conhecimentos estão interligados, mas que a natureza afetiva, avaliativa e episódica das conceções, as torna filtros através dos quais todo o novo conhecimento é interpretado. Kagan (1990, p. 421) afirma que usa alternadamente o termo conhecimento ou conceções e Van Dijk (1998), considera as conceções os "ladrillos del edifício de la mente" e o conhecimento apenas uma categoria específica das conceções, aquelas conceções consideradas como efetivamente verdadeiras, baseadas em critérios de cientificidade e fiabilidade. Woods (1996, p. 196) para designar o constructo conceções e conhecimento sugere uma nova terminologia: *BAK* , definindo-o como "as an integrated network of beliefs, assumptions and knowlwdge". Quer isto significar que "as conceções" referem-se à aceitação dos factos sobre os quais não temos conhecimento convencional, que não se podem demonstrar e, portanto, impedem opiniões consensuais; o "conhecimento" refere-se às coisas que conhecemos, factos convencionalmente aceites porque demonstrados; a pressuposição refere-se à aceitação temporal de um facto do qual ainda não temos certeza da sua veracidade, mas que consideramos como certo. A partir do sistema de Woods (1996), Ballesteros, Llobera e Cambra (2001) desenvolvem um novo modelo representado pela sigla CRS, que inclui não só as conceções e os saberes mas também as representações. Com o termo "conceções" querem significar as proposições cognitivas não necessariamente estruturadas, consideradas numa dimensão pessoal; as "representações" são as proposições cognitivas, não necessariamente estruturadas, mas situadas numa dimensão social, isto é, compartilhadas pelo grupo dos professores;

por último, os “saberes”, estruturas cognitivas circunscritas ao processo de ensino e aprendizagem e aceites socialmente. Da mesma forma que Woods (1996), também neste modelo os conceitos surgem relacionados entre si, não se excluindo e fazendo parte de um *continuum* ou rede de significados. Também Simon Borg (2003), quando usa a expressão “cognição de professores” para se referir ao que os professores pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar línguas, partilha da asserção de que as conceções não são facilmente distintas do conhecimento.

Em conformidade com a revisão efetuada até ao momento, assumem-se como linhas síntese:

a) a noção de conceções não é restrita a uma área exclusiva e, nesse sentido, é difícil encontrar uma definição comum a todos os campos disciplinares;

b) crença/conceção são termos usados na literatura em educação com significados aproximados ou mesmo idênticos;

c) o termo conhecimento implica a presença de factos cientificamente aceites;

d) conceções e conhecimento apresentam uma rede de significados articulados entre si, muitas vezes sobrepondo-se;

e) as conceções podem incluir-se no conhecimento;

f) o conhecimento e as conceções são inseparáveis.

As definições reportadas acima dão conta da proliferação de termos e de significados diferentes utilizados pelos autores interessados nos processos mentais dos professores e na possível influência dos mesmos na atividade desenvolvida na aula. A direção indicada pelas definições revela sobreposição em certos conceitos, como se viu nos pontos descritos em cima. Na verdade, as definições dos conceitos assumidas pelos investigadores relacionam-se fundamentalmente com os objetivos da pesquisa e nesse sentido permitem uma definição adequada ao problema em estudo (Barcelos, 2004; Pajares, 1992). Neste sentido, e em conformidade com o que se expôs

acima, assume-se, no estudo que se irá desenvolver, que falar de conceções ou crenças de professores implica falar daquilo que o professor pensa, acredita e sabe sobre a sua profissão. No âmbito da didática da língua, isto quer dizer que, ao falar-se das conceções de ensino dos professores, se pretende referir não apenas os seus pensamentos pessoais, atitudes ou valores manifestadas em relação ao ensino que praticam, mas pretende-se igualmente incluir os saberes[3] teóricos que eles possuem sobre a disciplina que ensinam e sobre domínios específicos dessa disciplina. Assim como o conhecimento acerca do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), e também de como se ensina. O modo como se ensina e os saberes acerca da matéria que se ensina, "a matéria que ensinamos ou pretendemos ensinar não fica à margem de nossas concepções. A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinámos" (Marcelo, 2009, pp. 118-119).

[3] Neste estudo, considera-se como sinónimos os termos: "saberes" e "conhecimento", usando alternativamente um ou outro.

1.3. As conceções e sua relação com a prática docente

Os desenvolvimentos nos estudos da ciência cognitiva, que apontam para a relação cognição-ação (Dufva, 2003; Watson-Gegeo, 2004), conduziram a investigação educacional no âmbito dos processos de pensamento e conceções dos professores para a implicação destas na prática do docente, pesquisa refletida em bastantes trabalhos, dos quais se salientam alguns (Ballesteros, 2000; Barcelos, 2004; Basturkmen,Lowen & Ellis, 2004; S. Borg, 2003; Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996; Farrell, 2006; Farrell & Kun, 2008; Kagan, 1992; Lockhart, 1996; Pereira, 2004; Prodromou, 2009; V. Richardson, 1996; Woods, 1996). A questão da relação e do tipo de relação entre conceções e ações é crucial para a pesquisa das conceções e da prática dos professores. Ou seja, uma maior compreensão das conceções no ensino e na aprendizagem, concretizada na análise do papel que as mesmas desempenham nas decisões e atuações do professor na sala de aula, é fundamental. As conceções exercem influência no pensamento e no comportamento dos professores (M. Borg, 2001). No campo de ensino/aprendizagem da língua L2, o interesse no estudo de conceções surgiu devido à influência que exercem nos processos de ensino aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o aprender do aluno, podem, além disso, ajudar a entender as opções tomadas pelos professores em relação ao ensino da L2 (Farrell, 2006; A. M. Madeira & Crispim, 2010).

Assumindo-se a existência de uma relação entre as conceções dos professores e as suas práticas, convoca-se como pertinente saber de que modo se estabelece essa relação. Poulson *et al*. (2001) referem que a relação entre as conceções dos professores e as práticas de aula é mais dialética que unilateral. Para esta asserção, parece relevante a contribuição de Burns (1992), quando, no estudo que desenvolve sobre a relação entre as conceções e as práticas dos professores no ensino da escrita em L2, mostra que as conceções dos professores são complexas e compostas por diferentes e inter-relacionadas influências, situadas a três níveis. O nível institucional que descreve as normas, regras e filosofias do contexto de

trabalho do professor; o segundo, encaixado no primeiro, coloca-se na sala de aula, as conceções sobre a aprendizagem e sobre o papel do professor; finalmente, o terceiro, inserido no segundo, recai sobre o conteúdo específico a ser ensinado na aula. Estes três níveis constroem uma rede de significados que condicionam o fazer do professor na sala de aula. Esta argumentação é retomada de modo bastante complementar por Richardson (1996) quando menciona três categorias de análise para compreender a relação das conceções e ação. A primeira situa-se na relação de causa-efeito, em que conceções influenciam ações; a relação interativa em que conceções e ações se influenciam mutuamente; e uma terceira que discute a relação complexa entre as conceções dos professores e suas ações dentro das complexidades dos contextos de ensino. A posição destes autores (Poulson *et al.*, 2001; V. Richardson, 1996) contribui para aceitarmos sem conflito e portanto de modo mais claro a ideia das conceções declaradas pelos professores não corresponderem necessariamente à sua ação em sala de aula. Em conformidade, parece importante visitar outros estudos para conhecer as explicações teóricas para a relação de dissonância entre conceções e ações.

Woods (1996) refuta que *BAK* e o comportamento não têm necessariamente correspondência, verificando-se discrepâncias entre as ações do professor e suas conceções. O autor identificou aquilo que ele chamou de "hot spots" para se referir a "áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem" (p.39). Estas áreas de tensão, segundo o autor são consequência das pessoas serem geridas por conceções abstratas e por conceções em ação (Woods, 2003). As primeiras explicam as asserções que declaramos a propósito do que acreditamos e do que julgamos correto e adequado e que são, por isso, conscientes; as segundas, as conceções em ação, guiam de modo inconsciente o comportamento. Assim, "what we say we believe may not always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their beliefs are*"* Woods (2003, p. 207).

Basturkmen *et al*. (2004) retoma esta discussão quando refere que uma das explicações possíveis para a dissonância entre as conceções e as ações se encontrar nas diferentes fontes de conhecimentos a que os professores

recorrem para planificar as aulas e para tomar decisões na sua prática de sala de aula. Para esta argumentação Basturkmen (2004) convoca Argyris e Schön (1967) que distinguem entre “espoused theories” *e* “ theories”. As primeiras são as conceções que comunicamos aos outros e das quais somos conscientes, as segundas são as conceções implícitas no nosso comportamento e são baseadas principalmente no conhecimento prático. Os dois tipos de conceções podem ser compatíveis ou não e a pessoa pode ter consciência ou não dessa incompatibilidade entre elas. Basturkmen *et al*. (2004, p. 268) concluem que seria melhor considerar as conceções “as potentially conflictual rather than inherently inconsistent”.

Phipps & Borg (2009) referem que as conceções dos professores existem como um sistema em que certas conceções são centrais e outras são periféricas. As conceções centrais são mais estáveis e exercem mais influência no comportamento do que as conceções mais periféricas. As tensões entre o que os professores dizem e fazem são reflexo dos seus subsistemas de conceções e das diferentes forças que influenciam o pensamento e o comportamento. Neste sentido, os autores consideram importante estudar as razões que estão subjacentes a estas tensões na medida em que podem ajudar a entender o processo de ensino, por isso “that it is valuable to view tensions in a positive light” (Phipps & Borg, 2009, p. 381). Entretanto, estes autores dizem que os fatores contextuais têm de ser considerados na análise da relação entre as conceções dos professores e práticas, asserção reiterada em vários estudos (Barcelos, 2003, 2006; S. Borg, 2003; Breen,Hird,Milton,Oliver & Thwaite, 2001; Fang, 1996; Graden, 1996; Johnson, 1994; Phipps & Borg, 2009), como se verá a seguir.

Segundo Barcelos (2003, 2006) , o contexto no qual o professor está inserido influencia, de modo muito marcante, as suas ações e justifica claramente a dissonância ente o que o professor diz que faz e o que realmente faz. A autora declara que o professor lida constantemente com forças contraditórias, de um lado as suas conceções, que lhe diz a maneira como deve agir para que o seu ensino seja de melhor qualidade; de outro a teoria e as pesquisas que dizem como devem proceder; e de outro a realidade que não permite fazer nem o que ele acredita ser o certo e nem o que as pesquisas e métodos

dizem que é certo. O professor tende, assim, a agir dentro do que lhe é possível, não porque ele acredita ser a maneira mais eficaz, mas por ser, muitas vezes, a única possível de ser praticada.

Também Fang (1996), Simon Borg (2003) e Phipps e Simon Borg (2009) referem limitações situacionais que o contexto impõe como uma causa potencial das incoerências verificadas entre conceções e prática. Fang (1996, p. 53), baseado em vários estudos, refere que a inconsistência verificada entre as conceções dos professores e as suas práticas não é inesperada. A complexidade das turmas pode restringir as competências dos professores no sentido de implementar um ensino coerente com as suas conceções teóricas. O que implica que fatores contextuais podem ter influência nas conceções dos professores, e com efeito, afetar a prática na sala de aula. Em 2003, Simon Borg (pp. 94-95), com base na revisão de literatura que faz, elenca um conjunto de fatores contextuais que impedem os professores de atuarem de acordo com aquilo que eles reconhecem teoricamente certo, dos quais se salientam as políticas públicas escolares, as condições difíceis de trabalho, disponibilidade de recursos, as salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, a proficiência limitada dos alunos. O autor volta a esta discussão em Phipps e Simon Borg (2009, p. 381). Aqui anota o currículo prescrito, as limitações de tempo e os exames como fatores contextuais que condicionam a profundidade com que o professor pode atuar de acordo com as suas conceções. Apresentam como exemplo desta mediação no ensino da língua o estudo onde Ng e Farrell (2003) verificam que as conceções dos professores sobre as metodologias de correção do erro não tinham correspondência com a metodologia que eles seguiam em aula para proceder à correção dos erros nos alunos. A justificação, segundo os mesmos, decorria da limitação de tempo, pois a abordagem que eles acreditavam ser teoricamente mais correta era impraticável neste contexto. Também Graden (1996), no estudo que realiza sobre as conceções dos professores sobre o ensino da leitura, revela evidentes desequilíbrios entre as conceções declaradas e as práticas observadas, tendo os professores justificado a situação com os constrangimentos impostos pelos contextos, concretamente a falta de tempo e a adequação dos materiais. As conclusões a que

Pennington *et al* (1997) chegam estão em sintonia com as anteriores, no estudo que realizam com professores sobre as conceções de ensino da escrita L2 verificam que aquilo que os professores consideram como práticas ideais de ensino da escrita não correspondem aquilo que eles efetivamente realizam na sala de aula. Os autores apontam como explicação do fosso criado entre a situação ideal de ensino e a prática real de ensino constrangimentos diversos como a proficiência em língua dos alunos; a motivação e as expectativas em relação ao ensino e aprendizagem; os conhecimentos dos professores e as perceções acerca das práticas de escrita; e os constrangimentos do contexto, como o tamanho da turma, carga horária, exames e outras exigências curriculares.

A argumentação acima exposta discutiu a relação entre as conceções e as práticas de ensino da língua, tendo considerado os seguintes aspetos:

a) as conceções influenciam o fazer do professor e o aprender do aluno;

b) conhecer as conceções dos professores ajuda a entender as suas opções de ensino na sala de aula;

c) a relação entre as conceções dos professores e as práticas de aula é complexa;

d) os professores recorrem a diferentes tipos de conhecimento para explicar conceções e ações;

e) os factores contextuais podem ajudar a explicar a dissonância entre as conceções e as ações.

A consideração de todos estes aspetos revela-se importante no âmbito desta investigação sobretudo, por se tratar de um contexto de imensas fragilidades como será descrito no capítulo 3. Acrescente-se, ainda, que um outro argumento que pode explicar as inconsistências entre as conceções declaradas pelos professores e as práticas implementadas decorre da metodologia usada na investigação sobre as conceções, pois diferentes instrumentos para recolher dados podem conduzir e deduzir diferentes respostas (Barcelos, 2001; Basturkmen *et al.*, 2004; Phipps & Borg, 2009). Quer dizer, a contradição pode gerar-se na investigação em si mesma, no sentido em que o professor pode declarar conceções que considera

adequadas para a investigação ainda que não sejam essas as suas conceções.

1.4. As conceções na investigação em didática da L2

Em meados dos anos 90 com a entrada da psicologia cognitiva no campo da didática das línguas começam a proliferar os trabalhos aplicados ao ensino da língua (Freeman & Richards, 1996; Woods, 1996). Nos círculos profissionais e académicos de ensino da língua não materna começa a fazer-se eco de que as correntes educativas e investigativas que consideravam o paradigma processo-produto para compreender a perspetiva do professor na sala de aula se tornavam improdutivas quando se pretendia investigar as conceções do professor, a sua prática educativa e o complexo mundo sociocognitivo da turma, a escola e comunidade em que tem lugar a aprendizagem. Tratava-se de uma pesquisa que concetualizava o ensino em termos de condutas e atuações dos professores que podiam ser estudadas, investigadas e mensuráveis através dos resultados da aprendizagem. Eram estudos essencialmente quantificativos e o principal objetivo era determinar os efeitos das ações do professor no desempenho e aprendizagem do aluno (Beattie, 1995). Identificavam-se as condutas docentes (variável processo) que melhor se relacionavam com o bom rendimento dos alunos (variável produto). Fang (1996, p. 48) refere que esta paradigma de investigação apresenta resultados artificiais, na medida em que “assumed that the relationship between teachers' actions and their observable effects is linear and unidirectional. Data analysis was relatively decontextualized and objectified in a search for positive, generalizable principles which can be used to formulate teaching and learning theories”.

Com a influência da psicologia cognitiva, o paradigma processo-produto altera-se para um paradigma que pretende analisar o pensamento, conceções e decisões dos professores enquanto suportes e orientações para a ação e ensino (Fang, 1996). Os investigadores constataram que não se pode compreender adequadamente os professores e o ensino sem entender as conceções e os conhecimentos que influenciam o que os professores fazem (S. Borg, 2009). O ensino é, então, uma atividade cognitiva e os

professores tomam decisões dentro de contextos complexos e em constante mudança e é o seu sistema de conceções e a sua capacidade de decisão que guia o comportamento em sala de aula (Lockhart, 1996). Esta mudança de orientação ocorrida na investigação educativa resulta, portanto, de uma conceção de ensino em que o professor adquire protagonismo central. Agora os aspetos que interessam são menos imediatamente observáveis e mais claramente associados a ideias, pensamentos e conceções do professor. A transferência desta conceção de ensino para a didática da L2 é interpretada por Richards e Lockhart (1996, p. ix) do seguinte modo:

> A recent trend in second language teaching is a movement away from"methods" and other "external" or "top down" views of teaching toward an approach that seeks to understand teaching in its own terms. Such an approach often starts with the instructors themselves and the actual teaching processes by exploring with teachers what they do and why they do it. The result is the construction of an "internal" or "bottom up" view of teaching.

No domínio da didática da L2 esta tendência deu origem ao aparecimento de trabalhos cujo foco se situa na identificação das conceções de ensino dos professores mas também na influência das mesmas na prática do professor e na aprendizagem dos alunos. Os trabalhos de revisão então publicados (Barcelos, 2001, 2003; S. Borg, 2003; Fang, 1996; Kagan, 1990, 1992; Pajares, 1992) são relevantes da diversidade de estudos realizados, identificando-se claramente as vertentes e as metodologias presentes nessas pesquisas. Encontram-se estudos cujo foco investigativo tem como escopo as conceções dos professores no ensino da gramática (Berry, 1997, 2001, 2008; S. Borg, 1998, 1999, 2003; Farrell, 1999; Kudiess, 2005; F. Madeira, 2005; Mitchell, Brumfit & Hooper, 1994; Phipps & Borg, 2009); na leitura (Graden, 1996); no uso da língua materna como meio para o ensino da língua não materna (Pennington, 1995); na abordagem comunicativa (Karavas-Doukas, 1996; Li, 1998; Pennington *et al.*, 1997; Sato & Kleinsasser, 1999)

para referirmos alguns. Apesar desta pluralidade de estudos, relativamente ao ensino da escrita como língua segunda, área desta investigação, os estudos são em número bastante mais reduzido. Como referem Shi & Cumming (1995, p. 88) “This situation limits the extent to which findings from other curricular domains may currently be applied to second language writing instruction, except in very general terms”. Além disso, investigadores como Shulman (1986, pp. 9-10) argumentam no sentido de que os professores possuem “subject matter knowledge” e “pedagogical knowledge” para ensinar conteúdos e tópicos específicos de uma determinada disciplina.

Estas ideias apontam para a necessidade de se fazer investigação em áreas específicas do ensino, tais como no domínio do ensino da escrita como L2, de modo a obterem-se mais dados sobre as características do conhecimento específico e conceções dos professores nesta áreas de docência.

Neste sentido surge a investigação realizada por Shi e Cumming (1995), que tem como princípio norteador a consideração de que conhecer as conceções dos professores relativamente ao ensino da escrita como L2 ajuda a entender melhor como os professores se posicionam nas suas práticas e como se posicionam face à mudança pedagógica. O estudo torna-se particularmente interessante pelas questões emergentes que coloca e que necessitam de investigação. A primeira questão diz respeito à natureza das conceções e conhecimentos dos professores no ensino da escrita L2. Isto é, poder-se-á dizer que há conceções e conhecimentos exclusivos para o ensino da escrita como L2? E na consideração da resposta ser afirmativa, poder-se-á especular que esses conhecimentos são fundacionais e nesse sentido são hipoteticamente a base da competência e da formação inicial dos professores na área da escrita em L2? Na segunda questão, a indagação é no sentido de perceber se as concepções asseguradas individualmente por cada professor estão na base das diferenças de práticas relatadas por cada professor e nas mudanças de práticas desses mesmos professores. A última consideração colocada neste estudo prende-se com a metodologia adotada para a investigação, os autores apontam para a necessidade de estudos longitudinais e com amostras mais significativas.

Lockhart (1996) estuda as conceções dos professores no ensino da escrita L2 em escolas secundárias de Hong-Kong. Norteia este estudo a suposição de que o ensino é uma atividade cognitiva e neste pressuposto para entender as complexidades da sala de aula implica num primeiro momento conhecer as conceções dos professores. O estudo foca o referencial teórico conhecido pelos professores relativamente aos modelos de ensino da escrita. A investigação é realizada através de questionários fechados e procura identificar os enfoques didáticos que os professores dizem seguir no ensino da escrita L2. Não fornecendo um perfil completo sobre as conceções dos professores, o estudo centra-se nos conhecimentos pedagógicos e didáticos ao nível do ensino da escrita L2. Os resultados anotam um padrão interessante de respostas. Os professores com um nível de escolaridade mais baixo (bacharelato) tendencialmente seguiam uma abordagem formal de ensino da escrita, enquanto os professores com formação de nível superior (mestrado) eram mais propensos a adotar uma orientação social e/ou processual de abordagem da escrita. Esta constatação é reconfortante pois poderá significar que o nível de formação profissional tem impacto nas conceções relatadas pelos professores.

Icy Lee (1998, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009, 2010) tem uma longa investigação ao nível das conceções dos professores no ensino da escrita L2 no contexto escolar de Hong-Kong. Num dos primeiros estudos (Lee, 1998), a investigadora parte de duas suposições, a primeira é a de que a falta de experiências e de conhecimentos dos professores no domínio do ensino da escrita L2 afeta o modo como os professores efetivam o ensino com os alunos. A segunda é a de que os professores das escolas secundárias de Hong-Kong sustentam o ensino da escrita em L2 numa abordagem focalizada no ensino da gramática. Neste enquadramento, realiza uma investigação com o objetivo geral de perceber quais as conceções de ensino da escrita L2 relatadas pelos professores bem como das suas práticas. A autora espera, deste modo, encontrar dados que lhe permitam sustentar uma formação dirigida para a melhoria das competências didáticas e pedagógicas dos professores no ensino da escrita L2. O estudo foi realizado através de questionários fechados. As conclusões encontradas mencionam a existência

de um fosso entre as conceções e as práticas relatadas pelos professores. Isto é, enquanto nos questionários o padrão de respostas ia no sentido, por exemplo, de apontar a coerência textual como o aspeto mais importante no ensino da produção de texto, quando questionados sobre as suas práticas, o aspeto que consideram mais relevante era a gramática. Ideia reforçada pelo inquérito que os alunos realizaram sobre as práticas de ensino implementadas pelos seus professores para o ensino da escrita. Outro considerando que relevam das conclusões, prende-se com o desconhecimento dos professores para abordagens adequadas aos diferentes níveis de proficiência dos alunos. Finalmente, ela conclui que os professores não ensinam os alunos a escrever em função das diferentes tipologias e características discursivas.

Apesar destas conclusões, a autora refere que a metodologia usada pode ter limitado a pesquisa. Estando assente em questionários, evidenciam o que os professores dizem que fazem e não o que relativamente fazem. Neste sentido, considera a necessidade de complementar o estudo recorrendo também a observações de aula (Lee, 1998). Posteriormente (Lee, 2003), investiga as conceções dos professores acerca da correção do erro. A autora considera que para a construção de uma pedagogia do erro na escrita da L2 é importante atender às conceções, preocupações e problemas que os professores revelam enfrentar nestas situações de ensino. Assim, define como objetivos identificar que conceções sobre a correção do erro têm os professores, como corrigem o erro nas produções escritas dos alunos e que problemas enfrentam no *feedback* que dão aos alunos. Para a realização do estudo a autora usa um questionário com 13 perguntas de resposta fechada e duas perguntas de resposta aberta. O estudo foi completado com entrevistas telefónicas aos professores que se voluntariaram para isso. A análise dos questionários bem como das entrevistas sugere que as práticas declaradas pelos professores nem sempre são consistentes com as conceções, para além disso percebe-se que os professores não têm conhecimentos que lhes permitam ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de autocorreção. As conclusões deste estudo apontam, portanto, para a necessidade de rever e reformular as práticas de correção do erro

implementadas pelos professores assim como consciencializá-los para a importância do *feedback* do erro ao aluno, evidenciando que práticas reflexivas e formativas são essenciais.

Variáveis como formação de professores, conhecimento e experiência no domínio das estratégias de correção são fundamentais, mas a consideração dos contextos de ensino, as características dos alunos, aptidões e motivação são, igualmente, variáveis a considerar para uma pedagogia mais eficaz e contextualizada da pedagogia do erro e consequentemente para a melhoria da competência de escrita dos alunos (Lee, 2003). Estas mesmas conclusões são reiteradas em trabalhos subsequentes, onde o estudo acerca das conceções e práticas dos professores relativamente ao erro e ao feedback são desenvolvidos (Lee, 2004, 2005, 2009).

No intuito de conhecer as conceções dos professores sobre o ensino da L2 e o impacto que têm sobre a prática docente, num trabalho seguinte, a investigadora estuda como os professores aprenderam a ensinar a escrita enquanto língua segunda; vira-se, assim, para o processo formativo dos professores. Tece algumas reflexões sobre a formação contínua de professores e sobre as diferentes dimensões que a formação deve convocar. Defende a consideração de que o professor é um indivíduo com o seu próprio sistema de conceções, com o da sua comunidade profissional que, por sua vez, está encaixado numa determinada instituição com características, regras e cultura próprias. Partindo deste pressuposto a autora identifica a formação de professores para o ensino da escrita L2 como uma área de estudos pouco investigada. E que estas investigações são necessárias porque partindo da hipótese de que o modo como os professores aprendem a ensinar tem impacto no modo como os professores ensinam e que o modo como os professores ensinam tem impacto no modo como os alunos aprendem, então a formação de professores para o ensino da escrita L2 poderá ser concebida para o desenvolvimento da identidade do professor de escrita em L2 (Lee, 2010).

1.5. Síntese

Ao longo deste capítulo procurou-se contribuir para a construção/ desconstrução do termo conceções de ensino, situando-o ao nível da didática da escrita em L2. Evidenciou-se a relação entre conceções e prática docente e a importância dos estudos circunscritos a estes campos.

A partir do que se expôs, tem-se como pressuposto-base para este trabalho que a relevância didática de conhecer as conceções dos professores assenta nas seguintes hipóteses:

a) as conceções podem ter uma relação estrita com as *perfomances* dos professores;

b) as conceções podem ajudar a entender como os professores se posicionam na sua prática;

c) as conceções podem revelar os conhecimentos que os professores têm sobre a matéria a ser ensinada; (conhecimento do conteúdo);

d) as conceções podem relevar os conhecimentos que os professores têm sobre como ensinar a matéria; (conhecimentos pedagógicos e didáticos);

e) as conceções podem dar indicações pertinentes para a formação de professores.

Entende-se que as metodologias que os professores implementam em sala de aula, assim como os materiais que adotam, as atividades que potenciam são influenciados pelas conceções de ensino que têm relativamente aos conhecimentos específicos inerentes ao conteúdo, aos conhecimentos pedagógicos e didáticos relativos a como ensinar a escrever em L2, e ao modo como concretizam as suas práticas docentes em sala de aula. Quanto mais explícito este conhecimento mais eficaz se torna a prática docente. Como refere Ken Hyland “A familiarity with what is known about writing, and

about teaching writing, can therefore help us to reflect on our assumptions and enable us to approach current teaching methods with an informed and critical eye" (2003, p. 1).

Conclui-se, portanto, que um estudo das conceções dos professores no ensino da escrita em L2, pode facultar informação para melhorar as suas competências profissionais no âmbito da sua prática docente.

Parte II

Contextualização e apresentação da investigação

Capítulo 3

A Guiné-Bissau: contexto geopolítico, linguístico e educativo

3.1. Contexto geográfico e político

A Guiné-Bissau é um pequeno país lusófono situado na costa ocidental africana; está limitado a norte pelo Senegal, a leste e a sul pela Guiné-Conacri e a oeste pelo Oceano Atlântico. O seu território tem uma superfície de 36.125 $Km^{2.}$, sendo uma parte continental e outra constituída por um conjunto de ilhas que constituem o arquipélago de Bijagós, separado do Continente pelos canais do rio Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque.[4]

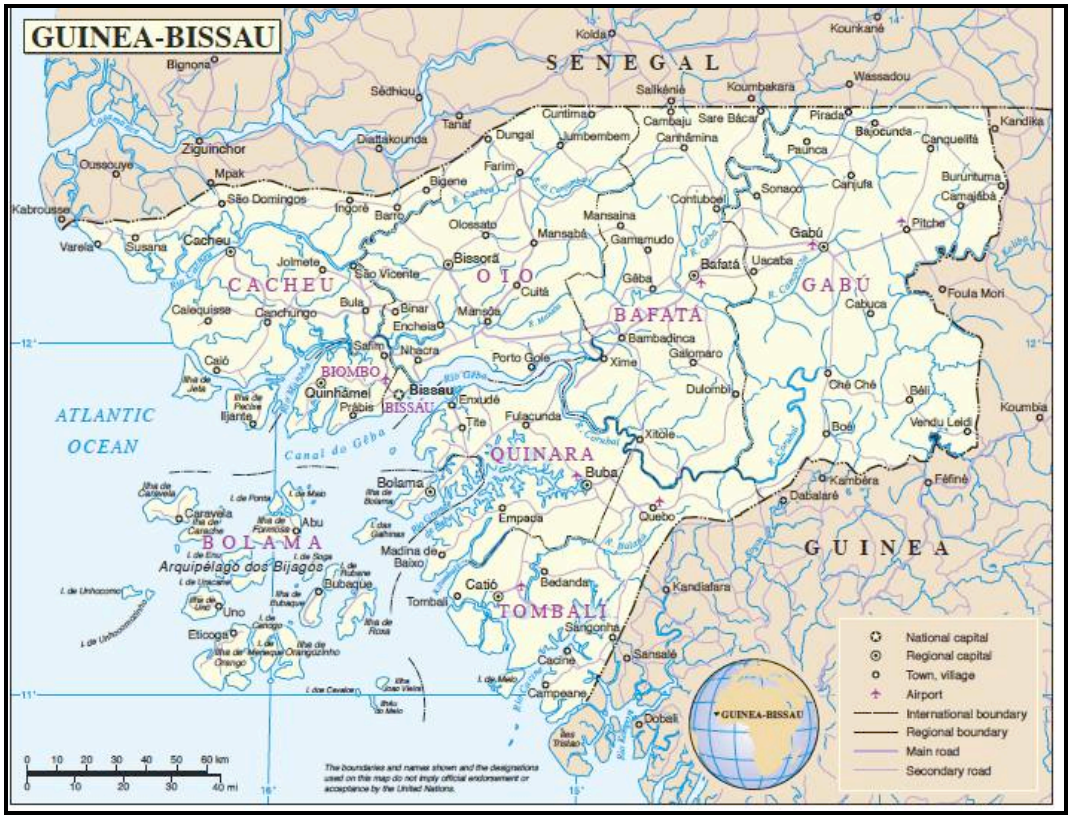


Figura 3.1 - Mapa geopolítico da Guiné-Bissau (OCDE, 2011, p. 22)

De acordo com o último recenseamento realizado em 2009 pela República da Guiné-Bissau, a população total do país é de cerca de 1.520.830 milhões de habitantes. Estima-se que a população com idade inferior a 15 anos de idade

[4] Dados consultados em 5 de março de 2012 no site do IPAD: http://www.ipad.mne.gov.pt/Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Bilateral/GuineBissau/Paginas/default.aspx

constitui uma média de 42.5% da população do país (0.64 milhões de pessoas). O país tem ainda uma taxa de crescimento demográfico anual de 3,1%. (Ministério da Educação Nacional, 2011a).

Verifica-se uma forte dispersão da população pelas 9 regiões administrativas, incluindo o setor autónomo de Bissau, onde se concentra cerca de um quarto da população total do país, seguida de Oio (14,6 %), Bafata (13,8%), Cacheu (13,8), Quinara (4%) e Bolama-Bijagós (2,3%). A maior parte da população vive em zonas rurais (70%). No entanto, nos últimos anos, tem-se verificado um forte crescimento da população urbana, devido, sobretudo, à migração da zona rural para a citadina, justificada pela não existência de condições favoráveis para garantir a sobrevivência na zona rural. Bissau é a cidade mais procurada pelas populações para o êxodo rural, estima-se que 30% da população do país vive na capital. Esta circunstância tem consequências ao nível dos meios sobrevivência da população, verificando-se níveis de pobreza muito significativos, calcula-se que uma percentagem de 64,7% da população vive em condições de pobreza muito elevados (Governo da Guiné-Bissau, 2005).

> Em termos de desenvolvimento humano, a Guiné-Bissau é um dos países mais pobres de entre os mais pobres, ocupando em 2010 o 164º lugar em 169 países. Dos cerca de 1.5 milhões de habitantes da Guiné-Bissau, 69.3% vive em situação de pobreza absoluta (*i.e.* com um rendimento inferior a 2 dólares por dia), comparado com 49% em 1991, de acordo com os dados do último Inquérito Ligeiro para a Avaliação da Pobreza (ILAP), realizado em 2010. O inquérito revela também um agravamento na incidência da pobreza extrema (abaixo de 1 dólar por dia) que passou de 20.8 para 33% entre 2002 e 2010. (...) a maior parte dos indicadores sociais encontra-se entre os mais baixos da África Subsaariana, nomeadamente no que respeita à esperança média de vida (48.6 anos) ou às elevadas taxas de mortalidade materna e infantil. Estes indicadores revelam ainda fortes disparidades geográficas (nomeadamente entre meio urbano e rural) e entre homens e mulheres, com a persistência de factores importantes de discriminação de género no acesso ao emprego formal remunerado e ao nível da educação e da saúde, apesar de alguns progressos também a este nível (OCDE, 2011, pp. 23-24).

Do ponto de vista político, a Guiné-Bissau emergindo de uma luta armada de libertação nacional, que durou 11 anos e que pôs fim a um longo período colonial, obtém a sua independência de Portugal após a revolução de 25 de Abril de 1974.

Desde o momento da independência e até 1991, data em que foi aprovado o multipartidarismo, a Guiné-Bissau viveu debaixo de um sistema de partido único com o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). Como refere Cardoso (2011, p. 20), "Só a partir desta data é que se tornou possível, na linguagem de Weber, viver para a política e da política". Luís Cabral é presidente da Guiné-Bissau até 1980, data em que é deposto por João Bernardo "Nino" Vieira, que então assume o poder.

Depois de ter assumido o poder, em 1980, como chefe do "Movimento Reajustador de 14 de Novembro", João Bernardo "Nino" Vieira fica como presidente do país até 1999. Em 1991, o sistema de partido único é substituído por um sistema multipartidário que vem abrir as portas às primeiras eleições parlamentares e presidenciais. As primeiras eleições multipartidárias ocorrem em 1994, tendo o PAIGC obtido a maioria na assembleia Nacional Popular e João Bernardo "Nino" Vieira foi eleito presidente da República.

Entretanto, o país vai viver um período de grande instabilidade política na sequência da insurreição militar em 1998 perpetrada pelo brigadeiro Ansumane Mané, Chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, que levou à deposição do presidente Vieira e a uma sangrenta guerra civil que vem a terminar ao final de um ano (maio de 1999). Ansumane Mané, na qualidade de chefe de uma junta militar, assume o poder e nomeia Malam Bacai Sanhá, presidente da Assembleia Nacional Popular, para Presidente interino e Francisco Fadul para Primeiro Ministro. Em novembro de 1999, o país volta a ter eleições legislativas e presidenciais. Relativamente às primeiras, o partido de Koumba Yalá, PRS, obtém o maior número de candidatos. Nas presidenciais, o número de 12 candidatos que se apresentou para a eleição presidencial conduziu a uma segunda volta, que ocorre em 2000. Koumba Yalá ganha as eleições.

O país continuou durante vários anos num clima de grande instabilidade política com várias eleições e manifestações violentas de insatisfação e insurreição política.

Em março de 2004 o PAIGC venceu as eleições na Assembleia Nacional, e o seu líder, Carlos Gomes Júnior, foi indicado como primeiro-ministro. Em outubro de 2005 João Bernardo "Nino" Vieira foi reeleito para o cargo de Presidente da Guiné-Bissau. Crises políticas, permanentes mudanças de governo, alegadas tentativas de golpes de estado, uma crescente desestruturação das instituições estatais e uma constante ingerência das forças armadas na vida política do país caracterizam os quatro anos que se seguiram até ao assassinato do Presidente da República (Couto, 2010; Group, 2008).

Em 2 de março de 2009, Vieira é assassinado por soldados leais ao chefe do Estado-Maior do Exército, general Tagmé Na Wai, morto no dia anterior em um atentado à bomba . Em maio do mesmo ano de 2009, os ex-ministros da defesa, Helder Proença e da Administração Interna, Baciro Dabó do governo do ex-presidente João Bernardo "Nino" Vieira foram assassinados. Malam Bacai Sanhá vence as eleições para a presidência da República em 2009 e mantem-se no poder até à sua morte ocorrida em 9 de janeiro de 2012, seguindo-se, por conseguinte, eleições antecipadas em 18 de março de 2012.

Neste contexto descrito, facilmente se percebe a grande instabilidade social e económica na sociedade, o que acarreta uma população pobre, com índices de analfabetismo elevadíssimos (uma das características mais relevantes ao nível de instrução da sociedade guineense e da situação da educação) que estão estimados em cerca de 63.4%, sendo de 47.4% entre os homens e de 76.2% entre as mulheres (Monteiro, 2005). Esta situação impossibilita o país de suprir a falta de profissionais capacitados e atuantes em vários campos, de modo a consolidar a nação. Como refere Honório Couto (2010, p. 18):

> A população, cada vez mais empobrecida, vai lutando dia a dia para a sua sobrevivência. O acesso às condições básicas de saúde não lhe são garantidas, devido à falta de meios e condições para o exercício de medicina nos hospitais públicos. O ensino, que vive permanentes

> períodos de greve do corpo docente por falta de pagamento dos salários, confronta-se também com o problema da baixa de qualidade. Perante tal situação há numa rejeição ao resignado *djitu ka ten* (não há outra solução) ou do otimista, mas não menos resignado, *i ka ten problema* (não tem problema), tão denunciado pelo falecido intelectual Jorge Ampa (1950-1993) que dizia que o grande problema da Guiné-Bissau é *i ka ten problema*. A sociedade civil tem dado provas de dinamismo e de iniciativas positivas, quer em termos de realizações de projetos de natureza socioeconômica, quer no nível político, servindo de elemento catalisador num combate permanente em favor do desenvolvimento, democracia e paz, o que demonstra que o país é viável.

Apesar desta mensagem positiva de Honório Couto, aquilo que parece mais evidente é que os dividendos de paz ainda não se traduziram em melhoria nas situações de vida das populações (OCDE, 2011).

3.2. Contexto linguístico da Guiné-Bissau

Num país de exiguidade territorial e populacional como a Guiné-Bissau, a diversidade étnica e cultural é uma das suas características mais interessantes, com cerca de trinta etnias, cada uma com uma língua e matizes culturais próprios. As etnias mais conhecidas do ponto de vista demográfico são os Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papéis, mas igual modo ricas culturalmente, são as menos representativas, Beafadas, Mancanhas, Bijagós, Felupes, Baiotes, Cassangas, Djacancas, Nalús, Sossos, Tandas, Padjadincas, Saracolés e Landumas. Estas línguas étnicas coabitam com o crioulo, e com o português, língua oficial, estas últimas resultantes da colonização portuguesa (Monteiro, 2005). O francês faz-se também presente devido às intensas relações que os guineenses mantêm com os vizinhos do Senegal e Guiné-Conacri, onde é língua oficial. Refira-se, entretanto, que nenhuma das línguas étnicas ou mesmo o crioulo estão codificadas nem se constituem como línguas de ensino.

Fica claro que na Guiné-Bissau existe uma grande diversidade e complexidade linguística. Apesar disso, como refere Honório Couto, a comunicação entre o povo sempre se verificou. Neste sentido, o linguista reconhece o país como uma comunidade de fala (CF) "Apesar do seu multilinguismo e multietnicidade (...) podemos considerar [a Guiné-Bissau] como uma CF[5]. Com efeito não se conhece nenhum caso de algum

[5] Segundo o linguista "CF e CL evocam a distinção feita por Saussure (1973) entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Outra fonte é o par de conceitos inglês *language community* e *speech community*, que correspondem aos dois conceitos saussurianos, nessa ordem. Por fim temos os conceitos alemães *Sprachgemeinschaft* e *Sprechgemeinschaft*. O primeiro tem por base a palavra *Sprache* (língua), e o segundo a palavra *Sprechen* (falar). Quanto a *Gemeinschaft*, significa justamente comunidade. Mas, ainda no alemão, existem duas expressões que têm a ver diretamente com CF. Trata-se de *Interaktionsgemeinschaft*, que significa literalmente "comunidade de interação", e de *Kommunikationsgemeinschaft,* que significa, também literalmente, "comunidade de comunicação". Uma vantagem das duas últimas expressões alemães é que enfatizam a ideia de que o que caracteriza uma CF é a interação concreta entre indivíduos (Couto, 2010, p. 222)

guineense que não tenha conseguido se comunicar (trocar atos de fala) com qualquer outro guineense por falta de uma língua comum." (2007, p. 95). Acresce-se, ainda, que, de acordo com o mesmo linguista, outro fator importante para a classificação de uma comunidade de fala é o facto de essa comunidade partilhar um espaço relativamente pequeno e contínuo, "de modo que os atos de interação comunicativa possam se dar quotidianamente com facilidade" também este requisito é verificado na Guiné-Bissau (Couto, 2010, p. 224).

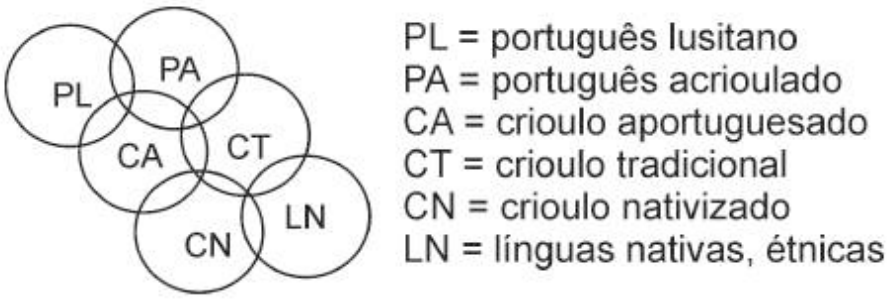


Figura 3.2 - Comunidade de fala da Guiné-Bissau (Couto, 2010, p. 224)

A figura 3.2 representa, segundo Honório Couto, o complexo ecossistema linguístico da Guiné-Bissau, constituído por um conjunto de subsistemas que estabelecem inter-relações linguísticas entre si e com o meio ambiente.

Iniciando a descrição da figura pelo extremo superior, encontra-se o português lusitano (PL), a língua de norma europeia falada na Guiné pelos portugueses que se encontram no país e por um grupo bastante restrito de guineenses que foram escolarizados em Portugal. Entretanto percebe-se que os falantes de PL estabelecem comunicação com os falantes do português acrioulado (PA), ou seja, um português com uma inconfundível marca do crioulo, sobretudo fonética. São normalmente guineenses com um nível de escolaridade elevado, trabalhando na administração pública, nas instituições estatais e de ensino. A juntar aos falantes dos círculos PL e PA surge o crioulo aportuguesado (CA). O CA é constituído por muitos empréstimos da língua portuguesa: vocabulário e expressões inteiras. E assim qualquer falante quer do PL quer do PA pode entendê-lo. Entretanto surge o círculo

com os falantes do crioulo tradicional (CT), também chamado localmente de "Kriol fundu", ou o crioulo puro, um crioulo portanto mais bisaletal[6]. A variedade seguinte é a dos falantes do crioulo nativizado (CN), um crioulo com fortes marcas das línguas nativas, falado por pessoas analfabetas, sobretudo pessoas vindas das tabancas do interior e que aprenderam o crioulo já na idade adulta. Por fim, surgem as variedades das línguas locais, a primeira realidade linguística do povo guineense.

Como refere Honório Couto (2010, p. 227), os círculos da figura 3.2 configuram a facilidade ou dificuldade de comunicação que pode ou não existir entre os falantes dos diferentes ecossistemas linguísticos:

> Um português que só conheça sua língua e um fula que só conheça a sua pertencem a ecossistemas linguísticos excludentes. Entre falantes de PA e de CA o entendimento se dá sem grandes problemas. O mesmo se dá entre CT e CA. Quanto a CN, comunica-se melhor com CT e, com mais dificuldades, com CA. LN também se comunica com CN, uma vez que compartilham a cultura africana. Às vezes até mesmo entre um falante de LN e um falante de PA poderia haver alguma chance de uma comunicação por mais precária que seja, no caso, via CT. Entre falantes de CN e de PA as chances de entendimento são maiores, uma vez que os espectros linguísticos dos dois se interseccionam com CA e CT. Além disso, a maioria dos guineenses tem pelo menos um domínio passivo do crioulo. Tudo isso faculta a intercomunicação.

Parece poder afirmar-se, que apesar da complexidade linguística presente na Guiné-Bissau, existe muito contacto linguístico e há sempre possibilidade de se estabelecer comunicação e "comunicação é interação, e interação existe em qualquer lugar e em qualquer tempo" (Couto, 2010, p. 229).

---

[6]As sociedades crioulas são um *continuum* de variedades linguísticas que vão desde a *variedade basiletal* (ou *basileto*), que é a mais "pura", menos influenciada pela língua lexificadora, até uma *variedade acroletal* (ou *acroleto*), que é a mais próxima da língua lexificadora ou dominante. Entre as duas variedades, há uma série de variedades mesoletais (ou mesoletos) (Couto, 2007, p. 94).

3.3. O Português na Guiné-Bissau

O português na Guiné-Bissau, como já referido no capítulo 1, é adotado como língua oficial (LO), assegurando o estatuto de língua da administração, da justiça, da legislação oficial, da justiça, de comunicação do país com o exterior, de divulgação cultural e científica e de escolarização. Situação semelhante a outros países africanos de língua oficial portuguesa.

Verifica-se, no entanto, que contrariamente a países como Angola e Moçambique, onde a língua portuguesa tem ganho cada vez mais locutores, na Guiné-Bissau, a língua portuguesa vive ainda uma situação de grande fragilidade comunicativa.

Pensa-se que, em Angola e Moçambique, a grande deslocação das populações rurais para os centros urbanos, devido às guerras civis ocorridas nesses países depois da independência, acabou por ter um impacto muito grande na expansão da comunidade de falantes em português. "Em Angola, o português é hoje a primeira língua falada, com cerca de 30% da população que a tem como língua materna (60% declaram que a falam), enquanto as línguas nativas mais faladas, o Umbundo e o Quimbundo, têm como locutores respetivamente 26% e 20% da população" (Couto, 2010, pp. 45-46). Mas também em S. Tomé e Príncipe, o português é LO, coabita com três crioulos de base portuguesa, e é falado por 95% da população. Os dados obtidos no *Observatório da Língua Portuguesa* são ainda mais favoráveis[7], quer relativamente a Angola quer relativamente aos países da CPLP, nomeadamente a Guiné-Bissau.

Relativamente à Guiné-Bissau, Honório Couto (1991, 2010) encontra explicações na história da colonização para justificar a fragilidade do português. Diz o linguista:

[7] Informação consultada em 9 de março de 2012 no site do Observatório da Língua Portuguesa: http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues.

> Devido ao facto de a Guiné-Bissau ter sido apenas uma fonte de escravos e de algumas mercadorias para os exploradores portugueses até praticamente o século XIX, sua ocupação e colonização sempre foi muito precária. Só no século XX houve uma efetiva exploração da região da costa da Guiné, inclusive de regiões do interior. Por isso a língua portuguesa nunca se implantou efetivamente nessa região africana, chegando mesmo a se mesclar com as línguas nativas e a dar lugar ao crioulo. A consequência é que até hoje o forte nessa região são as línguas étnicas e o crioulo. Aquelas se restringiam às respectivas etnias, portanto não possibilitavam uma comunicação em nível nacional. Por isso, durante as guerras de libertação (1963-1974) a língua que serviu de elo de ligação entre falantes das diversas línguas étnicas foi o crioulo. O fato é que, nesse período, as diversas línguas nativas africanas só dividiam o país e o português era a língua do inimigo, não obstante a posição de Amílcar Cabral, favorável ao seu uso. Era inevitável que o crioulo passasse a ser, tacitamente, a língua de união nacional, ao lado do português como língua de trabalho, oficial, e das línguas étnicas africanas (2010, p. 47).

Esta situação descrita por Honório Couto tem marcado o português até hoje na Guiné-Bissau. Língua de comunicação para uma franja muito limitada da população, essencialmente para os portugueses que trabalham no país ou para filhos de guineenses que, tendo sido escolarizados em Portugal ou no Brasil, o adotam como língua de comunicação familiar.

O facto é que a política linguística do país convoca o português como a língua oficial. Honório Couto (1991, 2010) considera que a política linguística presente na Guiné-Bissau é, de certo modo, a esboçada pelo líder revolucionário Amílcar Cabral que sempre se mostrou favorável ao uso do português. Cabral sentia que a língua de unificação nacional era o crioulo; no entanto, também deixou claro que a adoção desta língua como LO e língua de escolarização não reunia condições para isso. O facto de o crioulo ser uma língua ágrafa e de uso oral eram impedimentos da qual a mesma enformava para lhe conferir um estatuto diferente. Referia “a nossa língua para escrever é o português [...] o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram (Couto, 2010, p. 39).

Até aos dias de hoje as autoridades governamentais mantém a opção pela língua portuguesa como LO e língua de ensino. Para muitos estudantes o contacto com o português começa apenas na entrada na escola, mas o que é facto é que o português tem hoje um *corpus* linguístico bastante alargado, o

que permite que a apropriação da língua portuguesa comece cada vez mais cedo e de modo mais espontâneo.

Os nomes das ruas e os nomes dos estabelecimentos comerciais são em português. Em português são os nomes próprios, sobretudo nos centros urbanos. Relativamente aos meios de comunicação, a presença da língua portuguesa encontra-se na imprensa escrita e nos programas de televisão. A nível radiofónico há uma suposta quota de 50% da presença da língua portuguesa e do crioulo. Os discursos oficiais são publicados em português, a constituição e toda a legislação oficial do país está redigida em português. Em português está escrita toda a história da Guiné-Bissau, em português está escrito o hino nacional, cuja letra é da autoria de Amílcar Cabral. Em português se faz a divulgação cultural e científica. As publicações do INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa) são todos escritos e publicados em português (Couto, 1991, 2010; Solla, 1995).

Por outro lado, algumas iniciativas da sociedade civil e das instituições portuguesas que têm participado com espaços de divulgação e ensino da língua portuguesa têm igualmente contribuído para a promoção do português, pelas diferentes iniciativas que têm implementado, quer diretamente junto das escolas quer junto das populações com os cursos de língua, com as bibliotecas, com as feiras de livro e outras iniciativas que ajudam o português a disseminar-se. Destaque para o Centro Cultural Português, para o Instituto Camões e para o IPAD, concretamente, para os projetos PASEG I e II (Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné), entre outros.

Honório Couto (2010) faz um prognóstico promissor da situação do português na Guiné-Bissau, destacando o facto de Portugal ser hoje uma referência para os guineenses. Depois da atitude de animosidade dos guineenses que vigorou durante o período pela independência, hoje voltam-se de novo para Portugal como um país parceiro e amigo. Estabelecem-se relações especiais entre Portugal e a Guiné. Os guineenses têm consciência plena de pertencerem à comunidade de língua portuguesa. Esta atitude revaloriza e expande a língua portuguesa e intrinsecamente tem impacto na política educativa, “tudo labora a favor da língua portuguesa na Guiné-Bissau” (Couto, 2010, p. 59). Outro sinal é o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo

declarar que a língua portuguesa continua a ser em exclusivo a língua de ensino (Ministério da Educação Nacional, 2011b).

3.3.1. Português – língua de ensino

As palavras de Honório Couto expressam, de facto, otimismo, relativamente ao terreno de falantes que a língua portuguesa tem conquistado na Guiné-Bissau. Apesar disso, é corrente nos relatórios e estudos sobre este país africano (Benavente & Varly, 2010; Monteiro, 2005; Paiva & Furtado, 2009) ver-se apontada como uma das causas da baixa qualidade no ensino a débil competência linguística dos professores e dos alunos na língua de escolarização. A discussão em torno da língua de ensino em contextos multilingues como o da Guiné-Bissau não é recente.

A Conferência Mundial da Educação para Todos (Jomtien 1990) surge como marco que inicia a problemática em torno da escolha da língua de escolarização nos países africanos.

Huco Monteiro (2005, p. 94) apresenta a seguinte argumentação:

> Ao entrar pela primeira vez na escola, a maioria das crianças entra num mundo totalmente estranho e distante da vida que habitualmente fazia na sua aldeia. Fala-se numa língua que não compreende, num planeta de comunicação através de símbolos gráficos cujo referencial desconhece e onde a realidade vem decomposta, estilizada e codificada em matérias disciplinares.
>
> A falta de domínio do português assume assim uma relevância crítica e estrutural no funcionamento do sistema, com incidência negativa na qualidade dos serviços prestados e no relacionamento entre a escola e os seus clientes. O domínio deficiente do código, tanto pelo professor como pelos alunos, gera uma situação de autêntica *incomunicação* educativa nas escolas, a inibição e o alheamento que desembocam inexoravelmente nos elevados níveis de insucesso escolar que tanto marcam o ensino guineense.

As palavras de Monteiro parecem convocar uma conceção de língua de

ensino que privilegia a língua materna ou a língua que os alunos melhor dominam.

Paiva e Furtado (2009, pp. 129-130), por sua vez, referem os desafios que a escolarização numa língua não materna coloca à docência:

> O facto da língua oficial de ensino, a Língua Portuguesa, não ser a primeira língua nem dos alunos nem dos professores, constitui um desafio importante ao exercício da docência e à prossecução dos resultados esperados na aprendizagem das várias disciplinas(...). O desafio é tanto maior quanto são várias as línguas primeiras de alunos e de professores e nem sempre é coincidente a primeira língua dos alunos com a dos seus professores, tendo em conta que não parece ser um aspecto considerado na colocação de professores, o que não seria fácil, para além de poder haver turmas heterogéneas de alunos falando várias línguas primeiras; e a língua mais comum, o crioulo, seria falada apenas por metade da população.

Também a Unesco se questiona sobre as questões da língua de escolarização dos países africanos. Reconhece a importância da língua materna ao nível do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, recomendando o seu uso sistemático na aula para promover a comunicação entre todos. A conceção divulgada é a de que a alfabetização deve ser efetuada na primeira língua ou na língua que o aluno conhece melhor.

> O pluralismo linguístico é a norma em várias partes do mundo, o que requer abordagens multilíngues bem desenhadas para a alfabetização. Contudo, os processos que envolvem aprender uma língua e ser alfabetizado são diferentes. O primeiro passo é a alfabetização na língua do aluno, e depois o ensino da língua adicional que os participantes do programa querem aprender, utilizando-se métodos de aprendizagem apropriados para esses processos diferentes (UNESCO, 2009, pp. 57-58).

Numerosos trabalhos de investigação mostraram que a qualidade da educação melhora com as interações que se estabelecem na sala de aula

entre todos os intervenientes educativos, sobretudo entre professores e alunos, mas também com o respeito que se manifesta pelos valores culturais dos alunos que chegam à escola. O uso da língua materna é a ferramenta que potencia a qualidade que se advoga, a qualidade significativa das aprendizagens curriculares, inclusivamente a melhoria da aprendizagem na língua oficial. Vários especialistas em educação, tendo em vista uma melhoria significativa do sucesso escolar no ensino básico, aconselham a adoção do ensino bilingue para as escolas multilingues, utilizar a língua materna nas primeiras classes como meio e como objeto de ensino, fazendo a introdução da língua oficial progressivamente (Benson, 2010; Chatry-Komarek, 2005; Heugh, 2006; Lezouret & Chatry-Komarek, 2007).

Chatry-Komarek (2005, p. 39) refere que a língua de ensino é decisiva na aprendizagem e na qualidade de ensino, manifestando-se a favor de um ensino bilingue.

> Comprendre est l'une des conditions préalables à l'apprentissage. La maîtrise de l'écrit n'est accessible que dans une langue que les enfants dominent, et pour la plupart des enfants africains, il s'agit d'une langue nationale. Étant donné que ces enfants devront également apprendre la langue officielle de leur pays, qui est fréquemment l'anglais, le français ou le portugais, tous devraient jouir d'une éducation bilingue. Tous devraient avoir l'occasion de développer une maîtrise suffisante de leurs deux langues d'enseignement. Bref, l'éducation bilingue devrait être devenue réalité pour tous.

As argumentações apresentadas acima parecem não deixar dúvidas relativamente à língua a adotar na escolarização: a língua materna. A realidade da maior parte dos países da áfrica subsariana africanos mostra, no entanto, que essa não é a política linguística que tem sido seguida. Com efeito, a língua de ensino é nestes países a língua oficial. Mesmo os casos de ensino bilingue são muito raros. Lezouret e Chatry-Komarek (2007) mencionam que o ensino bilingue representa um grande desafio para os estudantes e para os professores. Os professores, "rarement formés à un enseignement bilingue et à ses exigences: la grande majorité d'entre eux sont aussi peu préparés à l'emploi systématique d'une langue africaine comme

langue d'instruction qu'à la didactique des langues étrangères ou secondes" (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007, pp. 19-20)

Apesar das vantagens que a investigação tem apresentado na opção pelo ensino bilingue, investigação suportada em estudos empíricos na África subsariana, os casos de sucesso de programas de ensino bilingue continuam a ser raros em África. De facto aquilo que parece é que a escolha da língua de ensino e o modelo pedagógico que a acompanha é uma decisão complexa que envolve o assumir de compromissos e custos políticos, financeiros, socioculturais, linguísticos e pedagógicos.

Num contexto multilingue como o da Guiné-Bissau, a escolha de apenas uma língua nacional, como língua de ensino, implicaria inúmeros problemas políticos. Desde logo que língua escolher? A escolha de uma língua em detrimento de outra provocaria certamente conflitos étnicos e resistências ao promover certos grupos étnicos através da promoção da sua língua. Por outro lado, optar por ensinar nas línguas maternas das crianças, colocaria igualmente exigentes problemas políticos e desafios técnicos ao nível da formação de professores. Garantir professores que dominassem a língua vernacular da etnia local dos alunos e garantir a produção de materiais didáticos, livros e manuais em cada uma das potenciais línguas de ensino, de acordo com a composição étnica do país. Como refere Monteiro (2005, p. 96), "leccionar na língua materna encontra obstáculos, na Guiné, pela não coincidência entre a língua e o território, entre o chão e a etnia, por sermos um país onde a homogeneidade étnica só existe à escala das aldeias e secções."

Optar pela escolarização em língua materna implica gastos financeiros, implica gastar dinheiro no estudo e descrição das línguas maternas, na reestruturação do sistema educativo, na formação de professores, custos elevados na produção de materiais didáticos, edição de livros, de gramáticas, dicionários, traduções, apetrechamento das bibliotecas, repensar o acesso às tecnologias de informação.

Considerações de natureza sociocultural também se convocam na escolha da língua de ensino. A falta de prestígio que podem apresentar algumas das

línguas étnicas e consequentemente a sua efetiva capacidade como línguas de escolarização. Cabral (1990, pp. 59-60) chegou a expressar que o crioulo e as línguas étnicas não têm recursos para expressar ideias como “raiz quadrada de 36”, “aceleração da gravidade”, “a lua é um satélite natural da terra”. A propósito desta expressão, diz que “é possível dizê-lo em crioulo, mas que é preciso falar muito até fazer compreender que um satélite é uma coisa que gira à volta de outra. Enquanto em português basta uma palavra” (Cabral, 1990, pp. 59-60). Esta afirmação de Cabral torna-se hoje mais clarividente, sobretudo se pensarmos na função instrumental da língua como veículo para aceder ao conhecimento científico e curricular. Um ensino de qualidade requer um vocabulário rico e preciso. Pelo que se sabe, na Guiné o léxico especializado e as linguagens técnicas são importadas pelo crioulo ao português. O acesso à informação é feito através do português.

Outra consideração de natureza social que se pode apresentar resulta da rejeição ou da oposição dos pais das crianças em vê-las a aprender numa língua que não a oficial, receio provável de uma guetização da educação. A ideia de que a escolarização nas línguas maternas limita a mobilidade e as oportunidades sociais dos falantes está bem presente.

Optar pelas línguas étnicas ou pelo crioulo implica igualmente fazer-se a transcrição e a descrição destas línguas. Implica criar uma norma ortográfica e ortoépica e compromete a presença de uma gramática explícita de descrição e funcionamento da língua. Implica criar instrumentos de normalização linguística. Movimenta a criação de dicionários terminológicos, com léxico preciso e adequado capaz de suportar as exigências de todos os conteúdos disciplinares. Tarefas muitas, complexas e morosas desenvolvidas apenas por linguistas conhecedores do ecossistema linguístico da Guiné-Bissau.

Optar pelo ensino na língua materna tendo por base critérios pedagógicos significa criar programas adequados e modelos de ensino ancorados em referentes teóricos e adaptados à realidade guineense. Neste sentido, emerge a necessidade de produção de materiais didáticos conformes ao programa, à metodologia, à língua de ensino. Mas também a presença de professores suficientemente formados e informados para dispensar um

ensino de qualidade na língua ou línguas escolhidas. Responsabilidades para os decisores educativos e para as escolas de formação inicial e contínua de professores.

Na Guiné-Bissau a escolha do Governo parece clara, pelo menos é esse o sentido expresso no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao declarar que a língua portuguesa continua a ser em exclusivo a língua de ensino (Ministério da Educação Nacional, 2011b). O desafio face a esta opção passa em primeiro lugar por assegurar a proficiência linguística dos professores, torná-los falantes exímios do português. "O professor continua a ser o calcanhar de Aquiles do *imbroglio*, sabendo que a aprendizagem dos alunos depende do domínio que ele tiver dessa língua" (Monteiro, 2005, p. 96), pelo que o caminho é investir na formação destes docentes ao nível da língua portuguesa, quer enquanto falantes quer enquanto docentes. Particular destaque para o professor de português que tem uma função acrescida, ao ensinar a língua enquanto instrumento de acesso ao saber e à comunicação e enquanto objeto de ensino. Assim, "mais do que um problema dos alunos, as dificuldades com o ensino da língua portuguesa decorrem, antes de tudo, do *handicap* dos próprios professores"(Monteiro, 2005, p. 96).

3.4. Organização do sistema educativo guineense

De acordo com a constituição da república da Guiné-Bissau, a regulação do sistema educativo é da responsabilidade do estado. Apesar disso, esteve implementado um sistema educativo até 2010[8] sem uma lei de Bases que o regulamentasse. Foram alguns documentos dispersos e alguma legislação que foi tentaram a organização do sistema educativo (Governo da Guiné-Bissau, 2005; Nacional, 2003). Em 29 de março de 2011 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação Nacional, 2011b). Assim pode dizer-se que existe uma organização antes da LBSE resumida no quadro 3.1 e uma organização resultante da LBSE sintetizada pelo quadro 3.2 .

Quadro 3.1 - Organização do sistema educativo antes da LBSE

Educação Formal	**Ensino pré-escolar**	Destinado às crianças dos 3 aos 6 anos.
	Ensino Básico (escolas públicas, privadas e comunitárias)	Ensino Básico Elementar (EBE): da 1ª à 4ª classe
		Ensino Básico Complementar (EBC): 5ª e 6ª classes.
	Ensino secundário (de via única)	Ensino secundário geral, com duração de três anos: 7ª, 8ª e 9ª classes
		Ensino complementar, com a duração de dois anos: 10ª e 11ª classes
	Ensino superior (público e privado)	Bacharelato e licenciatura
Educação Não formal	**Alfabetização e Educação de Adultos**	Coordenados pela Direção Geral de Alfabetização, Educação não Formal, Ensino Técnico e Formação Profissional
	Escolas madraças	Coordenados pela Direção Geral de Alfabetização, Educação não Formal, Ensino Técnico e Formação Profissional
	Escolas corânicas não tuteladas	Com uma grande especificidade cultural e de caráter confessional.

(R. Silva, 2011, p. 41)

[8] Dado esta investigação ter ocorrido no período anterior à entrada da LBSE, todas as referências e características do contexto educativo que se irão fazer fundamentam-se em relatórios também anteriores à LBSE.

O sistema nacional de ensino e formação que existe até à entrada da LBSE em 29 de março de 2011 é constituído pelo sistema de educação formal e por um sistema de educação não formal (Quadro 3.1).

O primeiro estrutura-se em quatro níveis de ensino: a educação pré-escolar; o ensino básico, subdividido no ensino básico elementar (EBE) da 1ª à 4ª classes e o ensino básico complemental (EBC) da 5ª à 6ª classes; o ensino secundário de via única também subdividido em dois níveis, o ensino secundário geral com duraação de três anos, onde se incluem as 7ª, 8ª e 9ª classes e o ensino complementar, com a duração de dois anos e relativos à 10ª e 11ª classes. Finalmente o ensino superior que ministra o grau de bacharelato e licenciatura.

O segundo é constituído pelo ensino não formal onde se inscrevem os cursos de alfabetização e educação de adultos; as escolas madraças e as escolas corânicas não tuteladas.

Quadro 3.2 - Organização do sistema educativo depois da aprovação da LBSE

<table>
<tr><td rowspan="5">Educação Formal</td><td>Ensino pré-escolar</td><td colspan="2">Destinado às crianças dos 3 aos 6 anos</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ensino Básico
(escolas públicas, privadas, madraças e cooperativas)</td><td rowspan="2">1.º Ciclo – 1.º ao 4.º ano</td><td>Primeira fase – 1º e 2º anos</td></tr>
<tr><td>Segunda fase – 3.º e 4.º anos</td></tr>
<tr><td colspan="2">2.º ciclo - terceira fase – 5.º e 6.º anos professor único auxiliado em áreas especializadas (educação artística/educação física);</td></tr>
<tr><td colspan="2">3.º ciclo - quarta fase – 7.º, 8.º e 9.º anos</td></tr>
<tr><td>Ensino secundário
(via geral e técnico-profissional)</td><td colspan="2">10.º, 11.º e 12.º ano</td></tr>
<tr><td></td><td>Ensino superior
(público e privado)</td><td colspan="2">Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Educação Não formal</td><td>Alfabetização e educação de base de jovens e adultos</td><td colspan="2">Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica</td></tr>
<tr><td>Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres</td><td colspan="2">Educação cívica</td></tr>
</table>

(R. Silva, 2011, p. 41)

Com a entrada da LBSE observam-se algumas alterações na organização do sistema educativo, algumas das quais se aproximam do modelo de organização do sistema educativo português. As reformas mais evidentes situam-se ao nível da estrutura do ensino básico, aparece organizado em três ciclos de ensino e deixa-se de falar em classses para se uniformizar e usar a terminologia anos. Entretanto o ensino secundário surge agora com duas vias (uma via geral e outra de natureza técnico-profissional) e circunscreve-se ao 10º, 11º e introduz-se o 12º ano. No ensino superior verificam-se igualmente modificações, na medida em que são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor.

Ao nível da educação não formal não são introduzidas grandes alterações, exceção para a rubrica formativa "Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres".

3.4.1. Oferta formativa

O ensino na Guiné-Bissau é ministrado pelas estabelecimentos públicos e por estabelecimentos privados. Os primeiros são da iniciativa do ministério da educação e em regime de gestão pública ou gestão assegurado por parcerias com instituições privadas.

Relativamente à oferta privada, a realidade da escola privada guineense assume várias configurações, encontram-se escolas geridas por instituições laicas, religiosas, sejam cristãs ou muçulmanas, e, escolas comunitárias, constituídas no quadro de parcerias entre o Estado, as ONGs e as comunidades com vista a melhorar a oferta de ensino (Paiva & Furtado, 2009). Uma referência mais para as escolas madraças, escolas confessionais, que ensinam a religião islâmica e a língua árabe e seguem, na maioria das vezes, os programas oficiais de ensino. Paiva e Furtado referem que as escolas madraças não devem ser confundidas com as escolas corânicas que se destinam essencialmente ao ensino do alcorão às crianças (2009, p. 41).

Ao nível dos níveis de ensino, a oferta no ensino pré-escolar começa a ter alguma expressão apenas a partir do ano 2000 e surge maioritariamente da

iniciativa privada, particulares e caritativas. “A educação pré-escolar nunca usufruiu do mesmo conceito institucional e programático reconhecido ao ensino básico no novo ordenamento nacional de ensino, tendo sido sempre concebida como uma formação facultativa” (Monteiro, 2005, p. 7). Em 2006 a educação pré-escolar representava 5% da taxa bruta de escolarização (RESEN, 2009). É objetivo do atual Governo expandir e melhorar a educação na primeira infância, passando a taxa de 5% para 11% em 2020. “O Governo implementará um programa de expansão deste subsector, favorecendo o estabelecimento de parcerias com as entidades religiosas, as comunidades, o sector privado e os parceiros técnicos e financeiros.” (Ministério da Educação Nacional, 2009, p. 2). No que ao ensino básico diz respeito, Huco Monteiro refere que este é “o segmento político e demograficamente mais importante do sistema de ensino guineense” (2005, p. 14). De facto o acesso à educação aumentou significativamente nos últimos anos. No ensino básico, o número de alunos aumentou de 151.019 para 278.668 (Tabela 3.1).

Tabela 3.1 - Progressos nas matrículas do Ensino Básico

Ano Escolar	**1997-98**	**1999-00**	**2001-02**	**2004-05**	**2005-06**	**2009-10**
Ensino Básico (EBE) (1º-4º classe)	99,337	123,307	176,886	209,871	220,031	223,031
Ensino Básico Complementar (5º-6º classe) EBC	19,386	27,712	37,955	42,608	49,256	55,181
Subtotal do Ensino Básico (1º-6º- classe)	**118,723**	**151,019**	**214,841**	**252,479**	**269,287**	**278,668**

(Ministério da Educação Nacional, 2011a, p. 10 adaptado por nós)

Aumento justificado em parte pelo esforço sem precedentes do governo ao disponibilizar novas salas de aulas e estimular o acesso ao ensino básico. (Ministério da Educação Nacional, 2011a). Apesar do esforço do governo e de provedores privados e das comunidades locais, verifica-se, ainda, uma carência muito grande de espaços educativos. Esta situação conduz a que

nas escolas públicas se opte por um funcionamento por vários turnos de aulas a funcionar ao longo do dia. Encontram-se escolas a funcionar em regimes duplos, triplos e quádruplos (RESEN, 2009). Esta situação tem comprometimentos ao nível do tempo dedicado para o ensino e aprendizagem, na medida em que reduz o tempo de aulas formalmente dedicado ao ensino. Para além disso implica que o primeiro turno inicie as aulas demasiado cedo (07.00h) e o último as termine demasiado tarde (19.00h). Conjunturas desfavoráveis quer pelas distâncias que as crianças percorrem para chegar à escola quer pelas condições físicas das próprias salas de aula, concretamente ao nível da iluminação (Paiva & Furtado, 2009).

Em relação ao plano de estudos do ensino básico verifica-se que, no ciclo elementar, as disciplinas de português e matemática ocupam dois terços da carga horária semanal, situação que se altera no ciclo complementar onde o peso destas disciplinas diminui substancialmente, traduzidos na tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudos do ensino básico

	Carga horária semanal					
	Elementar				**Complementar**	
	1ª fase		2ª fase		3ª fase*	
	1ª classe	2º classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6ª classe
Português	10	10	8	8	6	6
Matemática	7	7	8	8	5	5
C. Sociais	2	2	2	2	4	4
C.Naturais	2	2	3	3	5	5
Expressões	3	3	3	3	2	2
Ed. Física e Desporto	1	1	1	1	2	2
Total h/semana	**25**	**25**	**25**	**25**	**24+1**	**24+1**

*Previsto um tempo de Francês nesta fase que não funciona; apenas as escolas privadas oferecem esta disciplina. (Paiva & Furtado, 2009, p. 44)

A análise ao ensino secundário evidencia que, ao nível da oferta, dois terços das escolas são privadas, esta circunstância não impede, no entanto, de 86% dos alunos do ensino secundário estarem a frequentar o ensino público. Seis dos liceus públicos da capital encontram-se superlotados, acolhendo 84,2% do total de alunos do ensino secundário de Bissau (Paiva & Furtado, 2009, p. 44).

Huco Monteiro refere que relativamente ao ensino secundário não tem existido uma política de intervenção adequada, "nunca ganhou o conceito institucional adquirido pelo ensino básico, retido como segmento prioritário e durante o qual devia incidir a escolaridade obrigatória, razão pela qual o ensino secundário mantém um carácter facultativo" (2005, p. 24). Apesar de esta opinião, dados mais recentes apontam no sentido de um investimento, embora modesto, do ministério da educação no ensino secundário. O sector privado, pelo contrário, tem feito, ultimamente, uma aposta muito considerável neste sector de ensino e, nesse sentido, tem contribuído para um aumento exponencial de alunos no ensino secundário (Tabela 3.3) (Ministério da Educação Nacional, 2011a).

Tabela 3.3 - Progressos nas matrículas do Ensino Secundário

Ano Escolar	**1997-98**	**1999-00**	**2001-02**	**2004-05**	**2005-06**	**2009-10**
Ensino Secundário Geral (7º-9 classe) ESG	13,167	20,004	30,509	38,273	41,21	58,897
Ensino Secundário Complementar (10º-11º classe) ESC	2,754	5,030	9,049	12,234	12,983	19,059
Subtotal do Ensino Secundário (7º-11º classe)	**15,921**	**25,034**	**39,558**	**50,507**	**54,199**	**77,956**

(Ministério da Educação Nacional, 2011a, p. 10 adaptado por nós)

Como os dados da tabela 3.3 permitem verificar, entre 1999 e 2009, o número de alunos matriculados no ensino secundário triplicou, passando de 25.034 para 77.956.

Como já referido anteriormente o ensino secundário está estruturado em dois ciclos: um curso geral de três anos e um curso complementar, com uma duração de dois anos .

Como se pode verificar pela leitura do tabela 3.4, que expõe as disciplinas e carga horária semanal do plano de estudos do ensino secundário geral, o

tempo semanal disponibilizado no plano de estudos para a disciplina de português é idêntico ao da matemática e na 7º classe ao da língua estrangeira, e portanto não se depreende nesta distribuição da carga letiva um investimento rigoroso na língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, L2 e língua de acesso a todo o curriculum e quando se expande a ideia de que a limitada competência linguística dos alunos aparece como uma das causas mais importantes ao nível da qualidade de ensino.

Tabela 3.4 - Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudos do ensino secundário geral

	Carga horária semanal		
	7ª classe	8ª classe	9ª classe
Português	4	4	4
Francês ou Inglês	4	3	3
História	2	2	2
C. Sociais	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	4
Física	3	2	2
Química	-	2	2
Biologia	2	2	2
Ed. Física	2	2	2
Ed. Visual	2	2	2
Total h/semana	**27**	**27**	**27**

(Paiva & Furtado, 2009, p. 45)

A observação realizada para o ensino secundário geral é idêntica à que se pode fazer o ensino secundário complementar. Pois também neste nível se verifica a mesma situação descrita anteriormente, como se pode verificar no tabela 3.5.

A carga horária para a disciplina de português é, comparativamente às outras, bastante insuficiente. Huco Monteiro (2005) tece algumas críticas ao curriculum do ensino secundário, caracterizando-o de anacrónico, por não considerar a vocação técnico-profissional na matriz organizacional, nesse sentido, desviar-se daquilo que são as realidades socioprofissionais que emergem no país e pela insuficiente carga horária semanal, aqui incluído o

tempo para a aprendizagem da disciplina de português, sobretudo quando a "falta de domínio do português assume assim uma relevância crítica e estrutural no funcionamento do sistema (Monteiro, 2005, p. 94).

Tabela 3.5 - Distribuição das disciplinas por grupo[9] e carga horária

Disciplinas	*Grupos*				
	I Grupo	*II Grupo*	*III Grupo*	*IV Grupo*	*V Grupo*
Português	4	4	4	4	4
Francês			4		4
Inglês			4	4	
Alemão				4	
Latim					4
Psicologia / Filosofia	3	3	3	3	3
Historia			4	4	4
Geografia			4		
Matemática	6	6	6		
Física	3	3			
Química	3	3			
C. Naturais		6			
Biologia				6	6
Desenho	6				
TOTAL	25	25	25	25	25

(Monteiro, 2005, p. 25)

3.4.2. Formação de professores

A formação inicial de professores do ensino básico na Guiné-Bissau é assegurada por duas Escolas Normais públicas, a Escola Normal Amílcar Cabral (EN AC) em Bolama e a Escola Normal 17 de Fevereiro (EN 17F), em Bissau.

[9] "O curso complementar é estruturado em cinco opções ou grupos, que se distinguem umas das outras pela prevalência literária ou científica em que resulta a combinação das disciplinas que as constituem, ponderada pela carga horária aferente" (Couto, 2002).

De acordo com relatório de Paiva e Monteiro (2009) a qualificação mínima exigida para acesso é a 9ª classe, no entanto quando a procura é superior ao número de vagas, começa a exigir-se aos candidatos admitidos a 11ª classe.

O plano de estudos é essencialmente idêntico às duas escolas e está estruturado em três anos e três áreas de formação (Tabela 3.6).

Tabela 3.6 - Plano de estudos da EN AC e EN 17F

Áreas e disciplinas	Horas semanais 1º ano	2º ano	3º ano	Total h/semana
Formação nas matérias de ensino				**41%*** **
Português	4	3	3	10
Caligrafia	2	2	2	6
Matemática	4/*2**	3	*-/1*	*7/6*
Ciências da Natureza	*2/3*	2	*2/1*	6
Ciências Sociais	*2/3*	2	*2/1*	6
Expressões	2	2	*2/1*	*6/5*
Educação Física	2	2	2	6
Formação psico-pedagógica e didáctica				**29%*** **
Psicologia	*2/3*	2	2	*6/7*
Pedagogia	2	2	2	6
Metodologia da Língua Portuguesa	1	2	2	5
Metodologia da Matemática	-	2	2	4
Metodologia das Ciências da Natureza	-	2	2	4
Metodologia das Ciências Sociais	-	2	2	4
Metodologia da Educação Física	-	-	2	2
Higiene escolar**	-	-	2	2
Iniciação à prática profissional				**30%*** **
Prática Pedagógica	*4/0*	*12/16*	16	32
Deontologia Profissional	-	-	2/1	2
Total horas semanais por ano	**27+ *4/0***	**28+*12/16***	**31+*18/17***	

* Em itálico as horas da EN 17F, quando diferentes; ** Esta disciplina não existe no plano de estudos da EN 17F; *** Calculada a partir da carga horária da EN AC (Paiva & Furtado, 2009, pp. 82-83).

As três áreas de formação têm como critério para o primeiro grupo intitulado "formação nas matérias de ensino", a formação científica nas áreas que os professores desenvolvem o curriculum do ensino básico. Curiosidade para a disciplina autónoma de Caligrafia, desligada do Português. Naturalmente que não se conhecendo os programas de cada uma das unidades curriculares, também não se poderá fazer uma análise criteriosa do plano de estudos, de

qualquer forma parecem um pouco clássicos e desatualizados (Paiva & Furtado, 2009).

A componente formativa que contempla as metodologias de ensino de acordo com o que refere Paiva e Furtado (2009) baseiam-se em aulas expositivas, na ausência de materiais e ferramentas didáticas e na falta de bibliografia atualizada. Outro aspeto elencado pelos autores está relacionado com a falta de articulação entre as diversas componentes formativas. Assinala-se também a falta de professores especialistas das várias áreas.

A formação inicial de professores do ensino secundário funciona em duas escolas públicas superiores: a Escola Normal Superior Tchico Té e a Escola Nacional de Educação Física, ambas em Bissau. Por razões óbvias centrar-nos-emos apenas na primeira.

Na Escola Normal Superior Tchico Té funcionam cursos de bacharelato em seis especialidade (Língua Portuguesa; Francês; Inglês, História/Geografia, Física/Matemática; Química/Biologia) e uma Licenciatura no domínio da Língua Portuguesa.

Os cursos de bacharelato da escola Normal de Tchico Té a partir de 1985 exigem como habilitação mínima de entrada o 11ºano em qualquer uma das especialidades.

Relativamente ao plano de estudos, apresenta um sistema integrado de várias áreas de formação, a) formação geral; b) Língua Portuguesa; c) disciplinas específicas do domínio de especialidade; e d) a componente pedagógico-didática. O tabela 3.6 sintetiza o plano de estudos nas várias áreas de formação.

As disciplinas de cada área comuns às várias especialidades são as enunciadas a seguir. Para a formação geral surge a Educação Cívica, a Filosofia; a Matemática Geral, a Língua Estrangeira. Depois a Língua Portuguesa comum também a todas as especialidades. Segue-se a componente da formação Pedagógico-Didática com as disciplinas da Psicologia, da Sociologia, da Pedagogia, da Administração Escolar e Didáticas das disciplinas de ensino. Finalmente a Prática Pedagógica em uma ou duas disciplinas de ensino, conforme os casos.

Tabela 3.7 - Carga horária total das várias áreas de formação dos cursos

Áreas de formação	Geral	Língua Portu	Domínio ensino	Pedagógico-didáctica			
				Edu-cacional	Didáctica da(s) disciplina (s)	Prática Pedagógica	4+5+6
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*
Especialidades							
A.Português	700	(315)*	1640	392	224	96	622
B.Francês	392	336	1568	280	280	96	656
C.Inglês	392	280	1736	336	280	96	702
D.História/Geog	504	336	1624	336	364	96	769
E.Mat/Física	336	308	1612	224	336	192	732
F.Biolo/Química	280	308	1804	336	280	192	808
Leque de variação	280/700	280/336	1568/1960	224/392	224/364		622/808
Carga horária média por área	450	315	1664	334	296		715

* Neste caso a acrescentar à categoria “domínio de ensino” (Paiva & Furtado, 2009, p. 92)

A interpretação que se pode fazer, sobretudo no que ao curso de Língua Portuguesa diz respeito ao número de horas contemplada para a formação geral que é superior a todas as outros cursos (700). Entretanto não tendo tido acesso aos programas que estão contempladas no domínio de ensino, e por isso não se podendo fazer grande análise, um dado se revela no quadro, percebe-se que uma percentagem à volta de 53% é dedicada para estes saberes. Paiva e Furtado (2009) referem que os programas são bastante antigos, no entanto vão sofrendo algumas alterações.

Relativamente à prática pedagógica, os formandos têm um estágio integrado que realizam no segundo trimestre do terceiro ano do curso, com a duração de 8 semanas com 12 tempos semanais, nos liceus de Bissau. Aos alunos estagiários compete a observação de aulas bem como a planificação e a responsabilidade de lecionar. O estagiário é acompanhado pelo professor de metodologia da escola Tchico Té que o supervisiona na escola onde decorre a prática pedagógica.

Entretanto, e como referido acima, existe também um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, iniciado em 2002, na Escola Normal Superior de

Tchico Té; trata-se de um curso que resultou de um protocolo entre o Ministério da Educação e o Instituto Camões.

A 11ª classe é a habilitação escolar mínima exigida para a candidatura a esta licenciatura. A partir de 2003 passou a existir também uma prova de língua portuguesa para seleção dos candidatos. O curso tem a duração de 4 anos precedidos de um ano propedêutico.

O plano de estudos dá uma predominância maior à componente da área específica da disciplina a ensinar, veja-se o tabela 3.8 que sumariza esta organização do plano de estudos.

Tabela 3.8 - Áreas de formação da licenciatura em Língua Portuguesa

Áreas de formação*	H/semana	Total de horas (30 semanas)	%
Na disciplina a ensinar	**78**	**2.340**	**90%**
Línguas Portuguesa, Guineenses, Crioulo, Latim, Inglês	51	1.530	
Literaturas Portuguesa, Guineense, Africanas em Língua Portuguesa e Brasileira	23	690	
Culturas Guineenses, Lusófonas	4	120	
Pedagógico- didáctica	**7**	**210**	**8%**
Didáctica do Português L2	3	90	
Organização e Desenvolvimento Curricular	2	60	
Sistemas de Informação e Multimédia	2	60	
Prática Pedagógica	**2**	**60**	**2%**
Total		**2610**	**100%**

* Sem ter em conta o ano propedêutico; existe uma disciplina anual, com 2 horas/semana, de Introdução o à Informática. (Paiva & Furtado, 2009, p. 105)

Como se pode verificar o plano de estudos é completamente diferente daquele que se viu para os cursos de Bacharelato lecionados pela Escola Superior de Tchico Té, escola que forma a maior parte dos docentes do ensino secundário guineense. Entretanto, para além do plano de estudos que é diferente, relativamente à condução da prática pedagógica, esta também decorre com uma metodologia diferente. Esta componente realiza-se no

Liceu Samora Correia Machel, e está previsto que cada estagiário acompanhe uma turma ao longo do ano letivo, observando, planificando e lecionando. Da parte da escola de formação, um supervisor acompanhará o estagiário, normalmente uma leitora do Instituto Camões e da parte do liceu onde decorre o estágio está previsto o acompanhamento do estagiário por um professor responsável.

Os programas foram essencialmente elaborados em Portugal por especialistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa através do Instituto Camões. Os formadores deste curso são normalmente leitores do Instituto Camões e alguns docentes da escola superior de Tchico Té, mas preferencialmente professores com o grau académico de licenciatura (Paiva & Furtado, 2009).

Ainda de acordo com o relatório de Paiva e Furtado, apenas um número muito reduzido de estudantes terminou este curso. Veja-se a tabela 3.9 que evidencia o número de diplomados até 2009 por este modelo de formação protocolar entre Portugal e a Guiné-Bissau em comparação com a tabela 3.10 que refere o número de alunos inscritos na licenciatura.

Tabela 3.9 - Diplomados entre 2006 e 2009

	2006	2007	2008	2009
Diplomados	7	7	5	9

(Paiva & Furtado, 2009, p. 107)

Quando se comparam os dois quadros de imediato se percebe que o número de alunos que terminam os cursos é obviamente muito reduzido face ao número de entrada. As razões prendem-se com algumas situações de desistências, mas sobretudo com a dificuldade dos estudantes em terminar o curso nos 5 anos e na qualidade de ensino e ausência de facilitismo por parte dos professores responsáveis pela docência do curso. Os alunos reprovam muito durante o curso em diferentes disciplinas. O domínio em língua portuguesa é um dos grandes obstáculos.

Tabela 3.10 - Número de alunos inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa por género e por ano de curso, entre 2003 e 2009

	Ano Prop		1° ano		2° ano		3° ano		4° ano	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
2002-03	30	6	33	10						
2003-04	22	8	28	6	34	10				
2004-05	20	4	19	5	45	10	22	8		
2005-06	22	3	29	9	30	6	31	8	7	1
2006-07	30	7	27	12	30	9	28	4	24	7
2007-08	28	5	15	5	30	10	36	9	27	8
2008-09	30	6	25	8	28	8	27	8	20	5

(Paiva & Furtado, 2009, p. 106)

3.4.3. Fragilidades do sistema educativo

Falar de fragilidades do sistema educativo na Guiné-Bissau é falar de um conjunto de aspetos que se inter-relacionam e influenciam: qualidade do educação, condições dos espaços educativos, qualificações dos professores e níveis de desempenho, estatuto social do professor, a língua de ensino[10], entre outras.

Uma das fragilidades mais apontadas e frequentes ao sistema educativo guineense está relacionado com a qualidade das aprendizagens realizadas nas escolas guineenses e consequentemente com o baixo aproveitamento escolar dos alunos (Ministério da Educação Nacional, 2011a; Monteiro, 2005; Paiva & Furtado, 2009). Esta ideia é uma perceção muito generalizada, embora, até ao momento, o país não tivesse participado em nenhum "sistema de avaliação de aprendizagem para acompanhar os resultados de aprendizagem dos alunos, nem [tivesse participado] em nenhum processo de avaliação de aprendizagem regional ou internacional" (Ministério da Educação Nacional, 2011a, p. 24). Apesar de se realizarem provas nacionais, estas não são sujeitas a nenhum tratamento nacional ou regional.

[10] Este aspeto relacionado com a língua de ensino foi desenvolvido no ponto 3.3.1, pelo que aqui não se fará referência a ele.

Dados a que os relatórios recorrem para demonstrar a qualidade de ensino guineense são às taxas de repetência. Com efeito, em 2009, 15,1 por cento dos alunos da primeira classe e 13,8 por cento dos alunos da terceira eram repetentes. No ensino secundário, 13 por cento dos alunos matriculados em 2009 eram repetentes. Em todas as classes as taxas de reprovações são elevadas (Ministério da Educação Nacional, 2011a) (Figura 3.3). Paiva e Furtado (2009) referem que se regista uma tendência para as taxas de repetência serem mais baixas nas escolas privadas.

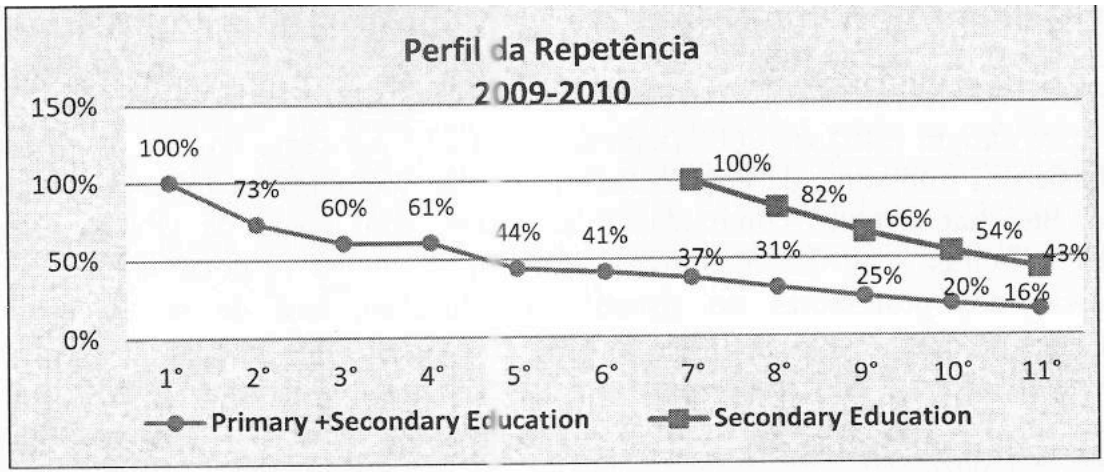


Figura 3.3 - Perfil de repetência nos ensinos primário e secundário (Ministério da Educação Nacional, 2011a, p. 15)

Acrescente-se, ainda, as elevadas taxas de abandono dos alunos ao longo da escolaridade. A de 2009, por exemplo, foi estimada em 7 por cento. Uma das razões para o abandono escolar pode estar relacionada com as reprovações sucessivas dos estudantes, mas pode estar também com a insatisfação que educandos e pais têm com a qualidade da educação bem como com as suas percepções sobre a importância da escolarização na vida dos seus filhos (Ministério da Educação Nacional, 2011a). Verifica-se que no ensino básico a taxa de abandono é mais elevada nas raparigas. No ensino secundário a taxa de abandono é, igualmente, muito significativa; no entanto, as assimetrias de género são menos evidentes (RESEN, 2009).

Outro dos aspetos frágeis no sistema educativo está relacionado com as condições precárias de muitos dos espaços escolares (Figura 3.4).



Figura 3.4 - Espaços de aprendizagem na Guiné-Bissau

São, ainda, muitas as escolas do ensino básico e secundário com aspeto de barracas, que primam pela ausência de condições físicas adequadas à aprendizagem. Construídas com folhas de palmeira ou bambu, estão sujeitas às condições atmosféricas, concretamente às chuvas que as inundam; não

têm iluminação suficiente nem espaços sanitários, requisitos mínimos para alunos e docentes terem algum estímulo no trabalho educativo.

Acresce-se a quase total inexistência de materiais didáticos, desde os materiais consumíveis como papel, giz e lápis, até materiais mais elaborados como livros de apoio, manuais escolares a outros materiais mais específicos. Tem-se verificado esforços e apoios financeiros do Banco Mundial e da UNICEF para suprir a falta de manuais escolares, no ensino básico. No ensino secundário há uma carência muita grande de livros didáticos e, dada a situação, os alunos, usam apontamentos ou pequenas sebentas preparadas pelos professores. Exceção para algumas escolas privadas ou para algumas escolas públicas, sobretudo de Bissau, apoiadas por projetos financiados por organizações estrangeiras, nomeadamente o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento que através do projeto PASEG (Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau) tem procurado contribuir para os liceus públicos de Bissau no fornecimento de antologias, sebentas e guias didáticos (Ministério da Educação Nacional, 2009, 2011a; Paiva & Furtado, 2009).

Outro dos aspetos que caracteriza a fragilidade do sistema educativo está relacionado com as baixas qualificações dos professores e os seus níveis de desempenho (Benavente & Varly, 2010; Ministério da Educação Nacional, 2011a). De acordo com o relatório de Paiva e Furtado (2009, p. 22) são, ainda, muitos os professores da Guiné-Bissau que não possuem a qualificação formal para o exercício da atividade docente. Para além disso, consideram os consultores que “mesmo que todos os professores que fosse necessário recrutar tivessem já adquirido a competência exigida pelo desempenho docente, seria ainda necessário garantir-lhes apoio continuado ao desenvolvimento da competência profissional”. Paiva e Furtado continuam a explanação do constatado enquanto observadores, comentando que a expectativa criada à volta da formação dos professores se tornou irrealista quanto aos efeitos que a mesma teve na qualidade do processo e dos resultados do ensino (Paiva & Furtado, 2009). O que se entende é que a formação inicial e contínua não prepara os professores para responder adequadamente aos desafios educativos dos alunos guineenses. E, portanto,

urge formar professores “mas também formar professores melhor preparados e mais competentes” (Paiva & Furtado, 2009, p. 109).

Paiva e Furtado (2009, p. 24) apontam vários aspetos que configuram a sua argumentação: os programas de formação, as metodologias usadas, os recursos educativos, a capacidade limitada das escolas de formação de professores, corpo de formadores estável e disponível. Os autores apontam bastantes pontos críticos a projetos de formação contínua realizados nos últimos anos, dos quais se salientam os seguintes:

> Em geral, os projectos não identificam previamente os diferentes níveis de qualificação, de competência e de experiência profissional dos professores, o que origina grupos tão heterogéneos em que é difícil ter em conta a diversidade das necessidades de formação. Em alguns projectos, procurou-se ter em consideração esta diversidade, mas tendo apenas em conta o nível formal de escolaridade, o que não é suficiente. De facto, a maioria dos projectos não deu relevância à identificação dos perfis de entrada na formação
>
> O currículo de formação tem incluído, em geral, as duas **c**omponentes, a académica e a pedagógica. Mas os conteúdos programáticos nem sempre correspondem às exigências dos programas oficiais de ensino e às orientações dos manuais utilizados, nem às reais dificuldades encontradas pelos formandos no seu desempenho profissional, no contexto específico das escolas da GB (...).
>
> Os manuais apresentados, em geral, usam uma linguagem de difícil acesso para o nível dos formandos. Além disso, são poucos os modelos que incluem a concepção e a produção de materiais didáticos a partir dos recursos locais disponíveis e em consonância com a política de educação e o contexto escolar guineense.
>
> [O] acompanhamento da prática docente [é de] difícil operacionalização. Poucos são os casos em que foram criadas condições materiais e logísticas para a operacionalização de processos de acompanhamento e observação dos formandos no contexto escolar.
>
> Inexistência de um corpo [de formadores] estável e competente. Raramente esteve no centro das preocupações dos projectos a formação de um corpo de formadores estável disponível. Na maioria dos casos, os formadores são recrutados de entre os técnicos que ocupam posições-chave nas estruturas da administração central ou regional do ME, nem sempre com a devida competência para a função ou para a área específica de formação.
>
> Ausência de certificação com implicações na carreira docente. Na maioria dos projectos (...) a formação não foi certificada. Noutros

> casos, houve certificação, mas sem efeito na carreira docente. Verifica-se, além disso, a tendência para a certificação se basear apenas em função da frequência de um curso ou do aproveitamento nas disciplinas do curso, sem verificação da competência em situação de prática docente.
>
> Em muitos projectos não houve avaliação dos resultados conseguidos pelos formandos, sobretudo, em termos de mudanças nas suas competências profissionais (...). A maioria das avaliações centra-se no historial da implementação dos projectos.
>
> Alguns projectos foram atribuindo um subsídio financeiro aos participantes, em princípio para cobrir despesa que estes fazem em viagens, refeições e estadia (...). Se é exacto que, deste modo, tem sido um factor acrescido de motivação , também é exacto que tem conduzido a fazer depender da concessão deste tipo de subsídio a participação em actividades de formação, tornando-se esta medida dos organismos internacionais financiadores um obstáculo ao desenvolvimento de um sistema localmente sustentável de formação em exercício (Paiva & Furtado, 2009, pp. 23-25).

Outro considerando encontrado nos vários estudos e relatórios (Ministério da Educação Nacional, 2011a; Monteiro, 2005; Paiva & Furtado, 2009) diz respeito à desmotivação dos docentes com a profissão. De facto situações relacionadas com salários baixos e atrasos crónicos no pagamento dos mesmos, suspensão da progressão na carreira docente e estagnação de nível salarial estão na base das greves frequentes dos professores e a interrupção simultânea das aulas. É também muito frequente o absentismo nos docentes, quer por questões culturais quer por acumularem a atividade profissional no ensino público com a atividade de docentes nas escolas privadas, as quais normalmente não atrasam vencimentos. A acumulação da profissão de professor com outras profissões é igualmente um cenário muito comum na Guiné-Bissau. Subterfúgios a que os docentes recorrem para compensar os baixos ou inexistentes salários.

Paiva e Furtado (2009, p. 26) convocam outras razões para a desmotivação dos docentes: a falta de incentivos para o exercício da atividade docente em regiões mais afastadas e inóspitas; ausência de assistência social institucionalizada que assegure apoio em caso de doença; o mau estado das instalações escolares, a ausência de recursos pedagógicos, o elevado número de alunos por turma e heterogeneidade etária da composição das

turmas; o tempo escasso para o ensino devido ao funcionamento por turnos e ainda o desinteresse dos alunos nas aulas concretizado no absentismo em grande escala e no atraso a chegar à aula. Estes últimos aspetos mais frequentes no ensino secundário.

Face a estas fragilidades acima descritas convoca-se uma política docente na Guiné-Bissau que contemple as seguintes medidas: dar um novo fulgor à carreira docente, dignificando-a e fornecendo-lhe condições dignas de trabalho (salariais, materiais e organizacionais); qualificar professores capazes de desempenhar eficazmente a sua profissão, através de programas de formação inicial e contínua adequados; intensificar o papel das instituições de formação de professores na formação em serviço e contínua, e convocando a cooperação externa para parcerias e apoios financeiros e técnico-pedagógicos.

Finalmente, nada se conseguirá sem um política de educação séria , rigorosa e sustentável.

> Será muito difícil implementar com eficácia, eficiência e sustentabilidade as medidas necessárias se não ocorrerem alterações profundas no contexto económico, político e administrativo da GB. Este contexto condiciona, desde logo, a disponibilidade do orçamento indispensável e o funcionamento estável, competente e organizado da administração pública da educação, a nível central, regional e local. (...)
>
> De assinalar ainda a vantagem em adoptar uma perspectiva sistémica na reforma da política docente. É importante agir simultaneamente nos factores que contribuem para que os professores sejam competentes, estejam motivados para o desempenho profissional e disponham dos meios que possibilitam o desempenho conducente à aprendizagem dos alunos. Agindo apenas sobre uma das vertentes – a da competência, a da motivação e a dos meios – fragiliza grandemente o impacto das medidas na aprendizagem dos alunos (Paiva & Furtado, 2009, pp. 153-154).

Foi intenção da investigadora desenvolver neste capítulo uma caracterização do contexto onde se realizou este estudo por considerar que o mesmo apresenta idiossincrasias muito particulares que ajudam a entender melhor opções realizadas e dados recolhidos.

Capítulo 4

Apresentação da investigação

4.1. Motivação, problema e questões desencadeadoras

A contextualização efetuada no capítulo 3 sobre a realidade deste país africano, a Guiné-Bissau, não deixa margem para perceber a imensa fragilidade em que mergulha o sistema educativo. As dificuldades enfrentadas pelos professores são imensas, quer no acesso à formação inicial quer no acesso a uma formação contínua configuradas por níveis de competência e adequação. Ensinar nestes contextos coloca o professor como agente protagonista de uma tarefa de difícil concretização.

Ao nível do ensino da língua portuguesa, foram já descritas no capítulo anterior as carências e lacunas sentidas, quer por professores quer por alunos. A língua portuguesa, embora com estatuto de língua oficial na Guiné-Bissau, concretiza-se como L2 ao nível da escolarização (tópico já explanado nos capítulos 1 e 3). O facto de a língua oficial de ensino não ser a primeira língua dos alunos nem dos professores constitui um desafio importante ao exercício da docência e à prossecução dos resultados esperados na aprendizagem da disciplina de língua portuguesa e nas várias disciplinas curriculares. Exigem-se, neste cenário, práticas pedagógicas ancoradas em conhecimentos e didáticas específicas, necessita-se de professores bem formados e experientes para a tarefa de ensino da língua de escolaridade. Fazendo um uso interpretativo das palavras do filósofo francês Alain (1986), para ensinar bem é preciso conhecer quem se ensina, mas fundamentalmente conhecer bem aquilo que se ensina, ao que se acrescenta, conhecer o modo como se ensina.

Relatórios e estudos recentes (Benavente & Varly, 2010; Monteiro, 2005; Paiva & Furtado, 2009) apontam, no entanto, para a frágil competência de muitos professores guineenses no domínio da língua oficial de ensino. Levanta-se a questão de como se realiza então o ensino da língua oficial nas escolas da Guiné-Bissau? De que modo os professores potenciam aos seus alunos aprendizagens de desenvolvimento das competências referentes à

língua, as competências no domínio do uso e do conhecimento da língua portuguesa?

Estas e outros questões revelam-se inquietantes e desejavam-se investigar. Não cabe, no entanto, no âmbito desta investigação um espectro tão alargado de problemas. Assim, restringiu-se o estudo a um dos domínios de referência da língua. Optou-se por estudar o ensino da escrita, e esta apenas circunscrita ao ensino secundário.

A preferência pelo ensino da escrita em detrimento de outro domínio resulta de vários fatores. Por um lado, a relevância e importância escolar do ensino da escrita quer enquanto lugar de atualização de múltiplos saberes e saberes-fazer (Pereira, 2001) quer na possibilidade de formar o indivíduo para participar no mundo social e cultural (Kalman, 2008) e, neste caso, no aluno e jovem das escolas secundárias de Guiné-Bissau. Por outro, pela dificuldade que a investigação refere sobre a complexidade em aprender a escrever em L2, fator que aliado a este contexto específico de investigação poderá obstaculizar muito mais a tarefa do docente. E finalmente por se acreditar que estudos desta natureza poderão trazer indicadores importantes para a melhoria das competências profissionais do professor.

Os estudos sobre a escrita em L2 têm dedicado muita mais atenção às necessidades dos alunos para aprender a escrever em L2 do que para a forma como os professores ensinam a escrever em L2 (Hirvela & Belcher, 2007). Colmatar este desequilíbrio, torna-se desejável, na medida em que a forma como os professores ensinam pode ter impacto direto sobre a forma como os alunos aprendem (Lee, 2010).

O principal motivo que desencadeou esta investigação foi então perceber como os professores de português das escolas secundárias da Guiné-Bissau ensinam a escrever. Atendendo aos posicionamentos teóricos sobre o ensino da escrita em L2 e sobre as conceções de ensino de L2, referidos no capítulo 1 e 2, o estudo procura entender as diferentes maneiras de ensinar a escrever, desde a forma como os professores concetualizam o ensino da escrita até à sua ação pedagógica em sala de aula.

Perante este cenário revelado, ganha claridade a questão central que orienta a realização desta investigação que aqui se relata, a saber:

1. Como é que os professores de português ensinam a escrita nas escolas secundárias da Guiné-Bissau?

Atendendo a tudo aquilo que já foi exposto ao longo deste trabalho, o elemento protagonista deste estudo é o professor, as suas conceções sobre o que é ensinar a escrever e as suas práticas de ensino da escrita implementadas em sala de aula. Neste sentido a colocação da questão acima colocada conduz a dividi-la nas duas questões seguintes, cada qual recaindo num dos aspetos referidos, mais concretamente, o domínio das conceções de ensino da escrita e o domínio da prática pedagógica. Assim, a resposta àquela pergunta central depende da convergência das respostas obtidas às seguintes perguntas:

1.1 Que conceções têm os professores sobre o que é o ensino da escrita?

1.2 Que pedagogia da escrita é implementada pelos professores de português nas escolas do ensino secundário da Guiné-Bissau?

4.2. Objetivos da investigação

A investigação configurada pelas questões acima colocadas implica a realização de dois estudos complementares: um estudo 1, respeitante à caracterização das conceções que os professores de português revelam ter sobre o ensino da escrita, inscrito no domínio do pensamento do professor. E um estudo 2, relativo à caracterização das práticas de escrita implementadas pelos professores, inscrito no domínio da ação do professor. A caracterização que assim se obtiver de cada um destes estudos será finalmente confrontada no sentido de se aferir o grau de interseção e continuidade existente entre estes dois domínios relacionados, pensamento e ação. Acredita-se que, desta forma, se está a construir conhecimento sobre o modo como se realiza o ensino da escrita nas escolas secundárias da Guiné-Bissau e consequentemente a aferir a competência científica e pedagógica dos professores no ensino da escrita.

Consideram-se então como objetivos desta investigação:

1. Identificar as conceções dos professores sobre a disciplina de português.
2. Caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita.
3. Caracterizar as práticas de escrita na aula de português.
4. Identificar o espaço da escrita nas aulas de português.
5. Identificar relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita.

Capítulo 5

A construção da metodologia de análise do ensino da escrita

Introdução

Este capítulo apresenta, fundamenta e descreve os procedimentos metodológicos adotados durante a realização da investigação que se propôs realizar. Intencionalmente perseguiu-se a transparência e argumentação das opções metodológicas.

A metodologia de uma investigação resulta sempre numa das preocupações do investigador, na medida em que pode condicionar a pesquisa que se pretende efetuar. De qualquer forma e seguindo as palavras de Sousa (Sousa, 2009, pp. 96-97) as metodologias devem "adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores".

Neste trabalho, tenta-se percorrer um caminho eclético que procura "retirar a maior informação possível do contexto de investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos" (Sousa, 2009, p. 33). Deste modo, tornou-se necessário a adoção de uma postura pragmática (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003), que de uma forma racional selecionou um percurso metodológico apropriado ao objeto da investigação, ao problema e aos objetivos que se pretendem responder, e, ainda, se revelou operacionalmente exequível (Quivy & Campenhoudt, 1992; Serapioni, 2000).

Esta argumentação refletiu a opção por um *design* de investigação de cariz misto, onde se articulam abordagens diversificadas, concretizadas no uso de métodos qualitativos com métodos quantitativos, opção sustentada na literatura (Creswell, 2003; Denzin & Lincoln, 2000; Serapioni, 2000; Tashakkori & Teddlie, 2003). Como declaram Shaffer e Serlin (2004, p. 23):

> Qualitative and quantitative methods are both, ultimately, methods to warrant presentation of a fair sample. They are both attempts to project from a finite set of information to some larger population: a population of like individuals in the case of typical quantitative inquiry, or a

> collection of like observations in qualitative analysis. [...] The goal in any analysis is to match technique to inference, claim to warrant. The questions facing a researcher are always: What questions are worth asking in this situation? What data will shed light on those questions? And what analytical methods will warrant data-based claims about those questions? Answering these questions is a task that necessarily involves a thorough understanding of the strengths and weaknesses of a range of quantitative and qualitative techniques.

Entendeu-se, assim, que, em função da natureza das questões de investigação que se pretendiam responder, se usariam como métodos de recolha de dados o questionário, documentos escritos, a observação, grelhas de observação, ao passo que, para o seu tratamento, seriam utlizadas a análise estatística e a análise de conteúdo.

A investigação desenvolveu-se em dois estudos com os quais se pretendeu dar resposta aos objetivos formulados e apresentados em 4.2. Assim, por um lado, pretendeu-se identificar que conceções apresentam os professores de português do ensino secundário da Guiné – Bissau sobre a disciplina de português, colocando sob escopo as que se situam ao nível do ensino da escrita, estudo 1. E , por outro, realizou-se um estudo 2, destinado à caracterização das práticas da escrita implementadas pelos professores.

5.1. Estudo 1: Conceções dos professores sobre o ensino da escrita

Neste subcapítulo, far-se-á a abordagem à metodologia adoptada no estudo "Conceções dos professores sobre o ensino da escrita". Deste modo, irá fazer-se a caracterização da população analisada e serão referidos os fatores que conduziram à seleção da população estudada; justificar-se-á a opção pela técnica de investigação adotada; serão caracterizados e descritos os processos da construção e validação dos instrumentos; assim como a descrição dos procedimentos adotados para a recolha de dados, e respetiva explicação dos processos seguidos no tratamento dos dados

5.1.1. Seleção e caracterização dos participantes no estudo

O facto de 71,9%, (Paiva & Furtado, 2009) dos professores do ensino secundário da Guiné se encontrar a lecionar nas escolas de Bissau[11], aliado às dificuldades de logística que estes contextos desenvolvem para se realizar investigação académica foram argumentos considerados para a opção de circunscrever o estudo apenas aos professores de português de Bissau. Quer isto dizer que a amostra deste estudo é constituída por professores de português que se encontravam a lecionar, em 2009-2010, nas escolas secundárias da rede pública de Bissau. Foram distribuídos questionários à totalidade das escolas públicas de Bissau e obteve-se um retorno de 90%.

Para o recrutamento dos professores da amostra, a investigadora deslocou-se às escolas onde estabeleceu um primeiro contacto com os respetivos diretores. Nesta reunião a investigadora explicou-lhes os objetivos do questionário e os procedimentos inerentes à sua aplicação. Na sequência desta abordagem, os professores da disciplina de português voluntariamente acederam a cooperar na investigação.

Na tabela 5.1 apresenta-se a caracterização geral dos professores que participaram no estudo 1 e que foi obtida através das questões sobre os dados pessoais incluídos no questionário (Anexo B) usado para efeitos de recolha de dados.

Dos 85 professores inquiridos, 75 são do género masculino (88.2%) e 10 do género feminino (11.8%). Esta proporção reflete uma realidade que se vive nas escolas secundárias da Guiné-Bissau, onde a presença de docentes do sexo masculino é muito significativa (Paiva & Furtado, 2009). Relativamente à variável faixa etária, os professores que compõem a amostra têm uma idade média de 38.6 ± 6.8, sendo que o género masculino é ligeiramente, mas não

[11] Ensino Secundário de Bissau: Unidade Escolar 23 de Janeiro (alunos: 4201), Agostinho Neto (alunos:4064), Dr. Rui Barcelos Cunha (alunos: 6729), Kwame N'Krumah (alunos: 6167), Jorge Ampa Cumelebro (alunos: 3566) e Samora Moisés Hesitasse Machel (alunos: 5293).

significativo, mais velho que o género feminino (homens - 38.8 ± 7.1 anos; mulheres - 37.0 ± 3.9 anos). Importa ainda referir que cerca de 84.6% dos professores têm menos de 45 anos de idade e 72.9% se encontram no segmento 31 – 45 anos de idade.

Tabela 5.1 - Caracterização geral da amostra

	Características	f	%
Idade (anos)	≤ 25	2	2.4%
	26 a 30	8	9.3%
	31 a 35	20	23.5%
	36 a 40	23	27.1%
	41 a 45	19	22.3%
	46 a 50	10	11.8%
	51 a 55	2	2.4%
	≥ 56	1	1.2
	Total	**85**	**100%**
Género	Masculino	75	88.2%
	Feminino	10	11.8%

Nota: f – frequência; % - percentagem de casos.

Na tabela 5.2 apresentam-se as características profissionais da amostra dos professores que participaram no estudo. Os dados que caraterizam o corpo docente foram obtidos através de questões incluídas no questionário e resultam dos seguintes indicadores: habilitações académicas, tempo de serviço e formação contínua frequentada.

Tabela 5.2 - Caracterização profissional da amostra

		f	%
Habilitações académicas	11.º ano	3	3.4%
	Bacharelato n/ ensino	2	2.4%
	Bacharelato ensino	79	93%
	Licenciatura ensino	1	1.2%
Instituição de formação inicial	Não tem curso	3	3.4%
	Instituição não educativa	2	2.4%
	Escola Normal Superior TchicoTé	77	90.6%
	Escola Normal 17 de Fevereiro	2	2.4%
	Instituto Camões	1	1.2%
Prática Pedagógica	Não	5	5.9%
	Sim	80	94.1%
Tempo de serviço pós curso	Sem curso	3	3.5%
	≤ 5	41	45.9%
	6 a 10	20	23.6%
	11 a 15	18	21.1%
	16 a 20	5	5.9%
	21 a 25	0	
	26 a 30	0	
	≥ 31	0	
Tempo de serviço total	≤ 5	17	20%
	6 a 10	22	25.9%
	11 a 15	13	15.3%
	16 a 20	21	24.7%
	21 a 25	6	7%
	26 a 30	5	5.9%
	≥ 31	1	1.2%
Frequência de ações	Não	32	37.6%
	Sim	53	62.4%

Nota: f – frequência; % - percentagem de casos.

Quanto à variável habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos docentes (95.4%) se apresenta com o grau de Bacharelato; destes, 93% têm formação académica em ensino e 2.4% apresentam uma formação académica relacionada com cursos de administração. Constata-se, ainda, o grau de Licenciatura em ensino, embora com uma representação diminuta (1.2%). De referir que 3.4% dos professores não apresentam habilitação

académica de nível superior, referindo ter apenas o diploma de final do secundário.

Quanto à variável Instituição de formação inicial, a maioria (90.6%) dos docentes frequentou o seu curso na Escola Normal Superior TchicoTé, instituição, como já referido (capítulo 3), de formação inicial de professores para o ensino secundário geral (ESG). Estes dados permitem perceber que, embora estes docentes tenham qualificação profissional apenas para o ensino secundário geral, são eles que asseguram a docência no ensino secundário complementar (ESC). A situação sugere que a amostra corresponde, também a este nível, à generalidade da situação escolar da Guiné-Bissau. Entretanto, verifica-se, ainda, a presença de 2.4% de professores com a formação profissional realizada na Escola Normal 17 de Fevereiro, instituição, como já apontado (capítulo 3), de formação inicial de professores do Ensino Básico, consequentemente, docentes sem formação específica para a docência da disciplina de português no ensino secundário. Entretanto, 1.2% dos docentes referem ter realizado a sua formação académica no Instituto Camões, a única instituição na Guiné-Bissau, como já descrito (capítulo 3), a assegurar uma Licenciatura de língua portuguesa e a habilitar os professores para a docência no ensino secundário complementar.

Quanto à prática pedagógica inicial, a maioria dos docentes (94.1%) revelou ter realizado o estágio integrado nos seus cursos. Apenas 5.9% afirmam não ter tido prática pedagógica inicial; destes, 3.4% incluem-se no grupo dos professores que não frequentaram nenhum curso de formação inicial de professores e 2.4% no grupo dos professores que frequentou um curso superior, mas não de formação de professores.

Relativamente à variável tempo de serviço (expresso em anos) dos professores, houve necessidade de distribuir os inquiridos tendo em conta dois parâmetros: o tempo de serviço que apresentam depois de concluída a formação profissional e o tempo de serviço total. Esta classificação justifica-se pela importância considerada à formação profissional e porque este dado é fundamental na caracterização da amostra. Assim, com a análise dos dados relativos ao tempo de serviço pós curso, observou-se que a maioria dos inquiridos (45.9%) exerce a profissão docente num período de tempo

igual ou inferior a cinco anos de serviço; depois seguem-se os docentes com 6 – 10 anos de serviço (23.6%); imediatamente a seguir, os docentes que se encontram no segmento 11 – 15 anos de serviço (21.1%); o último lugar, em termos relativos de grandeza, ocupado por docentes com mais de 15 anos de serviço docente (5.9%), exercido depois do curso terminado.

Em relação ao parâmetro tempo de serviço total, observou-se que 25.9% dos inquiridos exercem a profissão docente num período que vai de 6 a 10 anos; situando-se imediatamente a seguir, com 24.7%, os docentes que se apresentam no segmento de 16 a 20 anos de serviço. Em terceiro lugar, com 21.2% de representação, surgem os professores com um período de tempo de serviço igual ou inferior a 5 anos. Nos últimos lugares, com uma amostra menos significativa aparecem os docentes que têm entre 21 e 25 anos de serviço (7%), seguidos dos professores que têm 26 a 30 anos de serviço (5.9%) e, por último, surge apenas 1 professor no patamar de igual ou superior a 31 anos de serviço.

Na tabela 5.3 apresentam-se os dados que resultam do cruzamento dos dados evidenciados nos dois parâmetros anteriormente descritos: tempo de serviço pós curso e tempo de serviço total.

Tabela 5.3 - Relação entre o tempo de serviço total e o tempo de serviço após a profissionalização, em docentes das escolas públicas de Bissau

		Tempo de serviço (anos)						
		≤ 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	≥ 31
Tempo Pós curso (anos)	≤ 5	17 (19.2%)	11 (13.1%)	3 (3.6%)	6 (7.2%)	3 (3.6%)	2 (2.4%)	0
	6 – 10	0	11 (13.1%)	3 (3.6%)	4 (4.8%)	1 (1.2%)	0	1 (1.2%)
	11 – 15	0	0	7 (8.4%)	8 (9.6%)	0	3 (3.6%)	0
	16 – 20	0	0	0	3 (3.6%)	2 (2.4%)	0	0
	21 – 25	0	0	0	0	0	0	0
	26 – 30	0	0	0	0	0	0	0
	≥ 30	0	0	0	0	0	0	0

Dos 85 professores inquiridos constata-se que 44.3% iniciaram a sua atividade docente quando terminaram a sua profissionalização. Os restantes professores (56.3%) iniciaram a sua prática docente antes de concluir a profissionalização. Destes, 37% já trabalhavam há pelo menos 5 anos quando terminaram a profissionalização e 19.2% desempenharam atividade docente durante pelo menos 15 anos, antes de concluir o curso de professores.

Quanto à variável ações de formação frequentadas sobre metodologias de ensino do Português, grande maioria (62.4%) dos docentes revela ter frequentado formação nesta área específica. Verifica-se, no entanto, que estes docentes quando solicitados, através da questão 6.1 do questionário, para descrever quais as formações que haviam frequentado, as respostas incidem sobre as instituições que lhes proporcionaram essa formação. Entretanto, os restantes docentes da amostra (37.6%) referem não frequentar formação sobre metodologias de ensino do Português. Destes, 12,5% apontam como razão para a não frequência o facto de não haver ações de formação sobre esta área específica em Bissau; 36.5% mencionam a incompatibilidade de horário das formações com o seu horário de trabalho e 50% selecionam “outras razões”.

Os diferentes aspetos considerados para descrever a amostra selecionada para este estudo está de acordo com a caracterização geral do corpo docente da Guiné-Bissau, sobretudo a relativa à qualificação e experiência profissional, e correspondem à generalidade da situação escolar deste país africano (Paiva & Furtado, 2009).

5.1. 2. Inquérito por questionário

O questionário é um dos instrumentos mais largamente utilizado no âmbito da investigação social, em geral, e na educação, em particular. “Tornou-se num dos mais usados instrumentos de recolha de informação. Se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente” (G. N. Anderson, 1998 p. 170).

Segundo vários autores os questionários são instrumentos destinados a aceder a dimensões internas a um indivíduo, isto é, objetivam-se mais para as opiniões, conceções, conhecimento que possui, os seus interesses, desejos, pensamentos e atitudes e graus de empenho, ou ainda as suas experiências passadas ou atuais (Cohen, 1994; Cohen & Manion, 1996; Cohen,Manion & Morrison, 2009; Coutinho, 2005; Sousa, 2009). Neste sentido, tornam-se muito frequentes no âmbito da investigação em educação, sobretudo pela dimensão cognitiva que permitem sondar. São, assim, instrumentos adequados ao estudo das conceções de uma dada população, informação esta que se obteve através de revisões de literatura sobre conceções dos professores ou através da leitura de vários dos procedimentos metodológicos utilizados em investigações sobre opiniões, conceções e teorias dos professores (Barcelos, 2001, 2003, 2004, 2006; Fang, 1996; Kagan, 1990; Pajares, 1992; Pennington *et al.*, 1997; Poulson *et al.*, 2001).

Concretizado num conjunto mais ou menos amplo de perguntas ou itens que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja estudar, as respostas do questionário podem ser apresentadas na modalidade escrita. Esta ideia de formular perguntas escritas precisas, para indivíduos em cuja opinião se está interessado, apresenta-se como uma estratégia interessante para encontrar as respostas relativas ao tema em estudo (Blaxter,Hughes & Tight, 2008). Outro aspeto, particularmente relevante, prende-se com a vantagem de permitir abranger uma amostra significativa da população que se pretende investigar; garantindo ao mesmo tempo o anonimato de todos os inquiridos, fator peculiarmente importante ao nível da cooperação do sujeito (Gil, 1999; Tuckman, 2005). Coutinho (2005) apresenta-o, ainda, como um método autónomo, realizado num contexto natural, que estuda a incidência, a distribuição e as relações entre variáveis.

Estes aspetos acima apresentados tornaram-se argumentos de valor na hora de optar por este instrumento para o estudo sobre as conceções dos professores de português sobre o ensino da escrita na escolas secundárias de Bissau. Com efeito, o conhecimento que a investigadora tinha da população em estudo, das condições logísticas de implementação do mesmo neste contexto geográfico, dos custos financeiros e da exigência de abranger

o maior número de professores não deixava dúvidas para esta escolha. Acrescente-se, ainda, a pretensão de se encontrar um método que respeitasse o mais possível a imagem dos indivíduos pesquisados, não realizando atos de invasão do território dos mesmos. Considerou-se o questionário um método não invasivo e potenciador de uma atitude empática que deixasse os professores incentivados para refletir sobre as questões que lhes eram verbalizadas no questionário.

Entretanto, algumas desvantagens têm sido apontadas no uso de questionários na investigação das conceções (Barcelos, 2003, 2006; Dufva, 2003; Moreira & Monteiro, 2010; Munby, 1984); concretamente, argumenta-se que o uso dos questionários não permite investigar a relação entre conceção e ação. Como refere Barcelos (2001, p. 77) " A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida". Woods (1996) enfatiza a natureza tácita das conceções e as dificuldades de aceder a elas, defendendo por isso a combinação de vários métodos para a sua pesquisa. Pajares (1992) sugere que o uso dos questionários no estudo das conceções pode ajudar a identificar inconsistências em áreas que merecem particular atenção; no entanto, medidas adicionais como entrevistas e observações do comportamento dos professores em sala de aula devem ser, igualmente, incluídas.

Percebe-se, assim, que há um consenso sobre as formas de estudar as conceções dos professores, sugerindo-se abordagens e instrumentos diversificados e a respetiva triangulação dos dados recolhidos nessa fontes. Foi este o percurso desta investigação; os dados recolhidos através do questionário que se implementa serão cruzados com observações de aulas e análise documental, como se verificará no estudo 2 (5.2).

5.1.3. Construção e validação do Instrumento: questionário

Na construção do questionário tiveram-se em consideração os objetivos definidos no capítulo 4 e associados ao estudo a realizar, a revisão da literatura efetuada no capítulo 1 e 2 e as recomendações acerca da

construção deste tipo de instrumento de recolha de dados referidas na literatura (Cohen, 1994; Cohen *et al.*, 2009; De Ketele & Roegiers, 1998; McMillan & Schumacher, 2001; Sampieri,Collado & Lucio, 2006; Sousa, 2009). Delimitado o tema / problema a abordar no questionário, planificaram-se as dimensões que iriam constituir o questionário: a caracterização pessoal e profissional do professor de português guineense; as conceções dos professores sobre as aulas de português; e as conceções dos professores sobre o ensino da escrita. Precisadas as dimensões, definiram-se os objetivos específicos para cada uma delas e, por fim, formularam-se questões em função desses objetivos específicos. Este planeamento ditou uma organização interna em que se distribuem as perguntas-respostas por grupos, em conformidade com a natureza do seu conteúdo. A ordenação das perguntas enforma uma sequência lógica, os itens sucedem-se numa dada progressão de modo a facilitar o entendimento das perguntas paro o inquirido e traduzindo o desenvolvimento temático dimensionado para o questionário. Na formulação das perguntas, procurou-se a clareza, as questões foram expressas de modo a serem simples, claras e curtas. Houve a preocupação de usar linguagem apropriada às características dos indivíduos; de evitar formulação na negativa e de evitar terminologia e construções ambíguas e complexas. Foi também intenção não fazer um número muito elevado de perguntas, para não dificultar (mesmo em termos de motivação) as respostas.

Depois de redigido e antes de ter sido aplicado aos sujeitos a que se destinava, procedeu-se à validação do instrumento por um painel composto por especialistas dos domínios da Didática do Português das Línguas não Maternas e peritos em questionários que se manifestaram sobre a adequação das questões aos respetivos objectivos e da coerência do instrumento. Obtendo-se, assim, uma primeira versão do questionário (Anexo A).

Posteriormente, foi realizada uma aplicação-piloto do questionário de modo a perceber a adequação do instrumento à população alvo. Os aspetos apreciados nesta aplicação resultaram das considerações de Cohen (2009) para estas situações. Desta forma tiveram-se em conta as possíveis

inconsistências e complexidades de redação, aferiram-se as dificuldades sentidas a nível linguístico, sobretudo na terminologia empregue; verificou-se a clareza dos itens do questionário, as instruções e *layout*; averiguou-se a adequação da tipologia de perguntas e o seu formato assim como as categorias de resposta para perguntas fechadas e itens de escolha múltipla; o tempo gasto para completar o questionário foi outro dos aspetos aferidos. Como refere Oppenheim (1992, p. 48) "everything about the questionnaire should be piloted; nothing should be exclused, not even the type face or the quality of the paper". Esta ideia torna-se particularmente pertinente no contexto desta investigação, cujas características foram já referidas no capítulo 3.

Para esta experimentação foi selecionado um pequeno grupo de sujeitos que possuíam todas as características da população em estudo, mas que não iriam fazer parte da amostra a ser considerada na investigação. Tiveram-se em atenção algumas variáveis contextuais que poderiam de algum modo afetar o desempenho dos sujeitos testados, como; as condições ambientais, o tempo (hora e duração do questionário) e a ergonomia (mesas, cadeiras, canetas). Procurou-se, assim, controlar o ambiente de aplicação do questionário e criar condições adequadas, estáveis e normalizadas.

Na sequência da aplicação-piloto, foram detetadas algumas situações a serem melhoradas no instrumento, procedendo-se em sequência a uma reformulação. Conservaram-se alguns itens, modificaram-se outros, eliminaram-se e acrescentaram-se outros; corrigiram-se as perguntas nuns itens e adequaram-se noutros a forma de responder. Segue-se listagem com a descrição das modificações:

Os conteúdos das questões 11, 12 e 14 não iam ao encontro das capacidades e conhecimentos dos sujeitos da amostra. As dúvidas e pedidos de esclarecimento foram muitos e conduziram os sujeitos a efetuarem o preenchimento destas questões com respostas dadas ao acaso. Assim, as questões 11 e 12 foram substituídas pela questão 12 no novo questionário e a questão 14 foi reformulada (questão 14 e 15 do novo questionário).

Nas questões 4.2; 4.3 e 5 verificou-se que a redação não era suficientemente compreensiva para o grupo. Assim, na questão 4.3 substitui-se a expressão "Modalidade de estágio" por "Prática Pedagógica", expressão sinónima e usada no contexto (Questão 4.2 do novo questionário). A questão 5 foi desdobrada nas questões 4.3 e 5 do novo questionário.

Nas questões 7, 8 e 13 em escala ordinal, onde se pretendia uma hierarquização das hipóteses, percebeu-se que os sujeitos faziam confusão com a instrução dada, i.e., "fazendo corresponder o valor 1 à julgada menos importante". Para estes indivíduos a escala de 1 a 5 é entendida de mais importante (1) para o menos importante (5). Associam o valor 1 a primeiro e deste modo a "mais importante". Considerou-se portanto necessário inverter a escala. (Questões 7 e 8 do novo questionário).

Nas questões 9 e 10 em escala direcional verificou-se que a amostra tinha dificuldade em posicionar-se perante uma escala de cinco categorias, face a esta limitada discriminação, optou-se por considerar apenas três categorias (concordo, nem concordo nem discordo e discordo) (Sampieri *et al.*, 2006). (Questões 10 e 11 do novo questionário).

Eliminou-se a pergunta aberta 14 e acrescentaram-se as questões 6.2, 9, 14, 15 e 16 por terem sido levantadas direta ou indiretamente durante o questionário-piloto.

Depois de consideradas todas as alterações que a avaliação do teste piloto impôs, elaborou-se o novo questionário (Anexo B) que foi novamente apreciado e validado pelo painel de investigadores científicos e metodologicamente preparados, que validaram o inquérito. A versão final manteve as dimensões e objetivos inicialmente previstos e que no quadro 5.1.3 são relacionados com as questões (através do respetivo número) incluídas na versão final do questionário.

Quadro 5.1 - Estrutura geral do questionário

Dimensões	Objetivos específicos	Nº da questão
1. Características pessoais do professor	**1.1** Caracterizar do ponto de vista pessoal o professor.	**1; 2; 3**
2. Formação pessoal e profissional do professor de português (PP)	**2.1** Identificar a formação académica do PP.	**4; 4.1; 4.2**
	2.2 Caracterizar a experiência profissional do PP.	**4.3; 5**
	2.3 Caracterizar a formação profissional do PP em termos de formação contínua sobre metodologias de ensino de português.	**6; 6.1**
	2.4 Caracterizar a formação profissional do PP em termos de formação contínua sobre metodologias de ensino do Português evidenciando razões para a não frequência dessa formação.	**6.2**
3. As conceções dos professores sobre a disciplina de Português.	**3.1** Identificar a relevância atribuída aos objetivos da disciplina de Português.	**7**
	3.2 Identificar o domínio ao qual deve ser concedido mais tempo para atividades na disciplina de Português.	**8**
4. As conceções dos professores sobre o ensino da escrita.	**4.1** Conhecer a conceção que os professores apresentam sobre o que é escrever.	**9**
	4.2 Identificar os lugares de ensino-aprendizagem da escrita para os alunos guineenses.	**10; 11**
	4.3 Identificar os diferentes aspetos que os professores consideram para os alunos aprender a escrever.	**12**
	4.4 Identificar as atividades privilegiadas pelos professores para os alunos desenvolverem a competência da escrita.	**13**
	4.5 Identificar a conceção que os professores têm relativamente à correção da escrita.	**14; 15**
	4.6 Identificar as dificuldades que os professores sentem no ensino da escrita.	**16**

A aplicação do questionário desenrolou-se em dois momentos: o primeiro consistiu nas visitas da investigadora a cada uma das escolas, onde se apresentou aos respetivos diretores e os fez saber da sua pretensão; depois de acertada a logística em cada uma das escolas (seleção do local, horário, professores envolvidos), realizou-se a aplicação do questionário.

De acordo com o calendário estabelecido pelas direções das escolas, a investigadora deslocou-se a cada uma delas e assumiu a aplicação do

questionário. Foram apresentados os objetivos do Questionário e não se forneceu qualquer indicação processual da elaboração das respostas, nem se impôs qualquer limite de tempo para a realização da tarefa. A opção metodológica pela presença do investigador permitiu que, no imediato, se dissipassem eventuais dúvidas e incertezas no preenchimento do questionário, garantindo-se, ainda, que todas as questões fossem respondidas (Cohen *et al.*, 2009). Pretendeu-se, ainda, estandardizar o momento de preenchimento do inquérito evitando variações interpessoais.

A interação entre a Universidade e a Escolas de Ensino Básico e Secundário é desejável e em contexto de investigação científica permite conhecer o cenário direto da realidade que se estuda, assegurando uma participação estimulada dos atores (Bizarro, 2006). Com efeito, no presente estudo o envolvimento dos inquiridos no preenchimento do questionário foi francamente positivo. Tal ficou a dever-se, pelo que se pôde depreender, ao entendimento que os professores guineenses atribuem à importância que tem a investigação feita em contextos reais, considerando a sua posterior aplicabilidade sob a forma de conhecimento científico, cuja finalidade é retornar à prática sustentando-a e orientando-a. Como assinala Camps (2006, p. 17), "el conocimiento didáctico surge en la intersección entre las prácticas cambiantes y dinâmicas y el conocimiento historicamente elaborado". É assim neste vaivém entre a praticização da teoria e a teorização da prática que a investigação poderá servir para melhorar a vida das escolas e dos alunos (Peres, 1999).

5.1.4. O procedimento de análise dos questionários

O procedimento de análise usado para o tratamento dos dados recolhidos no questionário foram as técnicas estatísticas básicas, com exceção para a questão aberta (Questão 9), a qual foi sujeita a uma análise de conteúdo.

Inicialmente, e após a recolha dos questionários, foi criado um código para cada um deles de forma a garantir a confidencialidade dos dados. Posteriormente, a informação foi introduzida numa folha de cálculo SPSS

para *Windows* (versão 19.0, SPSS Inc., Chicago, IL, USA) para tratamento estatístico. Foram usadas as técnicas estatísticas base *frequências absolutas* e *frequências relativas* para caraterizar e apresentar as variáveis nominais; e, o cálculo de medidas de tendência central, média e desvio padrão, nas variáveis em escala de razão.

Foi ainda utilizada a técnica de *cross-tabs* e o coeficiente de correlação de Spearman para estudar e perceber a relação entre as variáveis "As aulas de Português devem ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita" (Questão 11) e "Escola único espaço potenciador de ensino-aprendizagem da escrita" (Questão 10).

Recorreu-se ainda ao teste de Kruskal-Wallis, teste estatístico não paramétrico, para perceber a influência da frequência de ações de formação e do tempo de serviço pós formação profissional nos aspetos que o professor considera mais importantes para aprender a escrever (questão 12) e nas dificuldades sentidas no ensino da escrita (questão 16). Para tal, a amostra foi dividida em função da frequência de ações de formação (grupo de professores com frequência de ações de formação e grupos de professores sem frequência de ações de formação) e em função dos anos de serviço após formação profissional (< 6 anos, 6 a 10 anos > 10 anos).

O nível de significância foi definido como $p < 0.05$.

Os resultados da análise de dados foram apresentados sob a forma de gráficos de barras com inclusão dos valores de frequência relativa, onde julgados pertinentes, e quadros de dupla entrada.

Entretanto numa segunda etapa da análise dos dados do questionário, realizou-se uma descrição particularizada, estruturada em seis subsecções, obedecendo às dimensões e objetivos previstos no documento (Quadro 5.1). A primeira concentra-se na identificação dos lugares de aprendizagem; a segunda constrói a definição do ato de escrever; a terceira identifica os diferentes aspetos que os professores consideram no ensino da escrita; a quarta reconhece as atividades privilegiadas pelos professores para os alunos desenvolverem a competência da escrita; a quinta identifica o modo como os professores concebem a correção da escrita e, por último, a sexta

identifica as dificuldades sentidas pelos professores no ensino da escrita. Por fim, foram identificados traços comuns e distintos entre estes aspetos considerados e realizaram-se comentários interpretativos .

5. 2. Estudo 2: Práticas de Ensino da Escrita de Português L2

Realizar um estudo que pretende descrever e perceber como os professores ensinam a escrita nas suas aulas implica, como já referido no capítulo 1 e 2, conhecer o pensamento dos professores, o que sabem e pensam sobre a disciplina que ensinam e o modo como a devem ensinar aos seus alunos. Implica, igualmente, vê-los a implementar esse ensino, vê-los em ação nas suas salas de aula. É do cruzamento destes dois ângulos que aquilo que se pretende fazer se obtém.

O estudo 1, de cuja metodologia se falou anteriormente, situou-se nas conceções de ensino da escrita dos professores da amostra considerada. Quisemos saber / indagar quais os conhecimentos teóricos que esses professores manifestam. Utilizou-se para esse objetivo como instrumento de recolha de dados um questionário, já justificado em 5.1.2 e 5.1.3.

Pretende-se, agora, no estudo 2, identificar o espaço da escrita nas aulas de português e categorizar as práticas de escrita que os professores potenciam nas suas aulas, de modo a entender que pedagogia de escrita está presente neste contexto. Nesse sentido elege-se como instrumento de recolha de dados a observação de aulas de português e a análise de sumários de aulas, cuja descrição da metodologia se fará nos pontos seguintes.

5.2.1. Observação de aulas

Esta opção metodológica que se assume torna-se imprescindível na investigação que se realiza. Como refere Richardson (1999, p. 259) a observação torna-se em muitas pesquisas imprescindível, “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenómeno no seu todo ou em algumas das suas partes, é a captação precisa do objeto examinado.” No caso das práticas docentes, entrar na sala de aula é um recurso muito importante para o investigador observar a tarefa do professor, descrever suas ações e tentar construir conhecimento que possa servir para dar origem a

processos de mudança capazes de resolver problemas que o ensino-aprendizagem da língua apresenta (Alzina, 2000) e "ajuda na compreensão e caracterização do processo pedagógico" (Sousa, 2009, p. 109).

A observação de aulas permite recolher informação acerca dos comportamentos e das atividades desenvolvidas em contexto natural pelos atores implicados no ato educativo. A observação permite ao observador conhecer o que se passa na aula, porque se atua de determinada maneira, como se conectam os diferentes elementos constitutivos da aula, descodificando as significações que aí tem lugar. Permite ainda, neste estudo, ao observador perceber se o que os professores dizem que fazem é diferente daquilo que realmente fazem (Robson, 2002). O procedimento da observação de aulas possibilita, ainda, confirmar as conceções dos professores, permitindo a consistência e ou discrepância com as conceções anteriormente verbalizadas bem como o levantamento de novas conceções (Barcelos, 2006). Neste sentido, a observação das aulas dá informação que será triangulada com as informações obtidas através dos questionários. Verificar as conceções que foram encontradas na análise dos questionários e que se podem corroborar com as atuações que surgem com a análise, assim como as contradições e os pontos críticos que podem ser revistos a partir da comparação de ambas as fontes de dados.

5.2.2. Seleção e caracterização da amostra

Era intenção do investigador observar o maior número possível de aulas, envolvendo as aulas dos professores que tinham constituído a amostra do estudo 1. Naturalmente que este objetivo enformava de vários constrangimentos, desde logo as questões de natureza logística inerentes a esta investigação, como o facto de o estudo se realizar no contexto da Guiné-Bissau e de o investigador habitar em Portugal. Necessariamente implicava calendarizar e agendar com muito pormenor as viagens e estadia da investigadora. Por outro lado, o calendário escolar na Guiné-Bissau é sujeito a muita instabilidade, que passa, por exemplo, pela existência de greves muito frequentes e agendadas de um momento para o outro. Um outro

constrangimento é o absentismo dos professores que é igualmente uma característica deste contexto educativo, como já foi referido (capítulo 3).

Face ao cenário descrito, a investigadora deslocou-se em três momentos à Guiné-Bissau, a fim de proceder à observação de aulas. O primeiro momento de observação decorreu no segundo período do ano letivo de 2009-2010; o segundo momento de observações foi efetuado no último período do ano letivo de 2009-2010 e o terceiro ocorreu no segundo período do ano letivo de 2010-2011.

Decorrente das autorizações dos diretores de escola e dos professores, assim como dos constrangimentos acima apontados e do tempo disponível da investigadora foram observadas 34 aulas, 2 aulas de 45m a cada professor. Os 17 professores da amostra lecionavam nas diferentes escolas envolvidas no estudo 1 e todos fizeram, igualmente, parte dessa amostra.

5.2.3. Seleção da técnica de observação de aulas

A investigação foi baseada fundamentalmente na observação do que se passava na aula em termos de práticas de escrita. O observador adotou uma observação não participante, sem assumir nenhum papel dinâmico na aula. Nesse tipo de observação o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Woods (1996) considera ser este um tipo de observação muito utilizada, o observador só assume o papel de investigador, observando as situações que são do interesse do estudo que realiza, captando as ações tal como se passam com o mínimo de interferência possível, exceção para a sua presença física.

A investigadora adotou um lugar na sala de aula que não captasse a atenção dos alunos, sentando-se em cantos ou posições em que alunos e professor não tivessem que atuar de maneira diferente da habitual. Como comenta Woods (1996), o investigador deve na medida do possível, fundir-se com o cenário e perturbar o menos possível a ação com a sua presença. O objetivo do investigador foi minimizar o mais possível o que Labov (1983) chamou de

paradoxo do investigador, em que o observador não sabe nunca se sem a sua presença o que observa seria de uma maneira diferente. Também pretendeu criar um grau elevado de validade à observação, já que os observadores são acusados de se apoiarem exclusivamente nas suas próprias perceções, o que poderá conduzir a enviesamentos (Adler & Adler, 1994).

De forma a colmatar a subjetividade e consequente possibilidade de uma menos correta interpretação, a investigadora seguiu diferentes estratégias. Algumas dessas estratégias passaram por usar diferentes fontes de evidência para elucidar o significado, clarificando e testando diferentes formas de olhar o fenómeno e verificando se uma dada interpretação era meramente circunstancial (Huberman & Miles, 1994; Yin, 2005).

Assim, foi desenhado uma observação prévia, com a orientação do que se pretendia observar e que tomou a forma de uma grelha de observação (Anexo C). Esta grelha foi, num primeiro momento, validada por investigadores da didática da escrita e, posteriormente, foi testada numa aula. De facto, foi possível verificar que todos os aspetos considerados na grelha eram passíveis de ser observados, permitindo inclusivamente a recolha de citações dos participantes para enriquecer e confirmar a análise que se fazia, assim como recolher enunciados e a resolução de exercícios escritos no quadro ou informação ditada pelo professor para os alunos registarem nos seus cadernos. Refira-se entretanto que esta situação foi possível dado o ritmo lento que era impresso nas aulas, dando por isso tempo para toda o registo que se pretendia. As dimensões consideradas na observação surgem sintetizadas no quadro 5.2.

Quadro 5.2 - Dimensões e objetivos da grelha de observação

Dimensões	Objetivos específicos
1. Configuração da aula de português por domínio de aprendizagem	**1.1** Identificar os domínios que eram contemplados na aula. **1.2** Contabilizar o tempo de aula dedicado a cada um.
2.Configuração das práticas de escrita	**2.1** Descrever as tarefas de escrita que implicavam o recurso à escrita. **2.2** Contabilizar o número de ocorrências de cada tarefa. **2.3**. Contabilizar o tempo dedicado para cada tarefa.
3. Correção das práticas de escrita	**3.1** Identificar a presença na sala de aula de momentos de correção do trabalho efetuado pelos alunos. **3.2** Caracterizar o tipo de correção efetuada ao trabalho realizado pelos alunos.
4. Materiais pedagógicos	**4.1** Registar e caracterizar os materiais pedagógicos usados na implementação das práticas de escrita**.**
5.Outros movimentos	**5.1** Identificação de incidentes ou circunstâncias dignas de registo.

5.2.4. O procedimento de análise dos dados da observação de aulas

O procedimento usado para o tratamento dos dados adquiridos na observação focalizada foi a análise de conteúdo e a estatística descritiva básica. Num primeiro momento, fez-se a análise em bruto dos dados em função das dimensões contempladas nas grelhas e das descrições e registos efetuadas para cada uma. Este tratamento foi imprescindível para que se pudesse aferir a necessidade de estabelecer novas categorias de análise, para além daquelas que tinham sido inicialmente previstas. Fez-se, assim, o inventário de elementos recolhidos e, numa segunda fase, estabeleceram-se as classificações julgadas pertinentes. Como refere Bardin "A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos" (1977, p. 119).

Deste modo na dimensão contemplada na grelha como 1: *Configuração da aula de Português* por domínio de aprendizagem, tinham sido, desde logo, consideradas as categorias *Oralidade*, *Leitura*, *Escrita* e *Gramática* e, relativamente a cada uma, contabilizou-se o tempo de aula focalizado neste domínio de referência, independentemente da tarefa realizada.

Na dimensão 2: *Configuração das práticas de escrita,* estabeleceu-se uma seleção de categorias adaptadas de um estudo de Brandão Carvalho (2003) que relevam da natureza das tarefas de escrita realizadas na aula pelos alunos: *Registo*; *Transformação* e *Construção*.

Na categoria *Registo*, seriam alocadas todas as atividades em que os alunos realizavam a tarefa de copiar informação do quadro no caderno diário, como transcrever, reproduzir algo já textualizado ou então fazer o ditado, escrever algo a partir da realização oral por outra pessoa. Estas atividades surgiam como resposta a atos ilocutórios diretivos proferidos pelo professor realizados através de verbos ou expressões como: *copiar, passar para o caderno, registar, tomar nota, apontar.*

A segunda categoria, denominada *Transformação*, implicava da parte dos alunos tarefas de transformação e reformulação de frases pela substituição de expressões, pela completação de determinados elementos lexicais, pela redução de constituintes frásicos, entre outros. Estas atividades podiam surgir em resposta às solicitações dos professores verbalizadas através de instruções do tipo: *identificar, selecionar, substituir, completar*.

Por último na categoria denominada *Construção*, incluíam-se as atividades de escrita que davam possibilidade aos alunos de construir algo novo, de gerar conteúdo, como listas de vocabulário alusivo a um tema, terminar textos inacabados, formar textos novos, responder a um questionário. Estas atividades podiam surgir na sequência de atos ilocutórios de ordem, concretizados por verbos ou frases do tipo: *escrever, responder por escrito, construir uma frase, continuar o texto*, entre outros.

Relativamente a cada uma destas categorias, os dados foram analisados tendo em atenção os seguintes critérios: a distribuição de cada categoria por domínio da língua; o número de ocorrências; a percentagem de tempo

relativamente ao tempo efetivo de aula e ainda a descrição e caracterização do contexto da tarefa de escrita, nomeadamente os papéis que professor e alunos desempenham no momento em que são realizadas as tarefas.

Na terceira dimensão da grelha: *Correção dos produções escritas*, criou-se uma categoria que se denominou Correção que alocava as situações de aula onde se efetivava o trabalho de correção e a configuração que a mesma assumia. Todos as atividades passíveis de constituir uma ação de resolução de problemas com a escrita eram descritos na grelha, concretamente, o papel do professor e do alunos assim como a forma visível da atuação de cada um.

Na quarta dimensão: *Materiais pedagógicos* usados na implementação das práticas de escrita, criou-se a categoria *Tipo de materiais* e a categoria *Função pedagógica dos materiais*. Procurou-se observar os materiais pedagógicos que eram usados nas aulas de modo a aferir se serviam intencionalmente o ensino da escrita.

Finalmente, assinala-se uma quinta dimensão, intitulada de *Outros movimentos*. Denominação de sentido mais lato porque tinha como objetivo alocar outros movimentos ocorridos nas aulas e que por algum motivo específico no momento em que ocorriam eram classificados pela investigadora como pertinentes.

5.2.5. Os sumários das aulas de Português

A análise do documento “sumários” veio complementar a recolha de dados das observações de aulas, tendo tido um papel de relevo no desenrolar deste estudo.

A opção por esta fonte de informação “sumário” resulta do facto de este documento se enquadrar numa categoria de discursos reguladores, cuja função é regular o funcionamento do serviço docente, constituindo o registo do ato letivo realizado. Os sumários de aula são de preenchimento obrigatório por cada docente, que em cada aula deve explicitar os conteúdos lecionados em cada sessão, dando-os a conhecer aos alunos. Os sumários constituem, em cada ano letivo, o desenvolvimento dos respetivos programas

e a indicação das matérias obrigatórias para as provas de avaliação. São igualmente reguladores da presença ou ausência dos alunos na aula, pela marcação das respetivas faltas, mas também da presença ou falta do professor. Numerados aula a aula, permitem saber as aulas dadas durante o ano letivo.

5.2.6. Seleção e caracterização da amostra

Dada a natureza específica deste tipo de documento, a investigadora pediu autorização aos diretores das escolas envolvidas no estudo para consultar os livros de ponto relativos ao ano letivo 2009-2010. Apenas um diretor de uma escola autorizou a consulta e sob compromisso da investigadora não os divulgar, mas apenas usá-los para investigação.

Os livros de ponto foram disponibilizados com base nos critérios apresentados pela investigadora: serem livros de ponto relativos a professores envolvidos no estudo dos questionários e / ou nas aulas observadas.

Foram contemplados neste estudo sumários relativos a oito professores, limitados a um ano escolar (2009-2010), num total de 698 sumários; média de 87±18 sumários por professor.

5.2.7. O procedimento de análise dos sumários

A metodologia de análise seguida foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, enquanto metodologia de trabalho, consiste, sobretudo na aplicação de um "leque de apetrechos (...) marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto" (Bardin, 1979, p. 31), com que visa atribuir sentido a discursos. Pretende-se, com esta técnica, descrever o conteúdo das mensagens com vista "à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)" (Bardin, 1979, p. 38). As operações de

atribuição de sentido às unidades de análise, abrem a possibilidade de alguma subjetividade na medida em que o analista interpreta o significado de cada unidade em conformidade com os conhecimentos e conceções relativos ao contexto em que se situa o objeto de estudo (Sousa, 2009). Assim sendo, torna-se necessária a explicitação detalhada dos procedimentos adotados para aferir o modo de utilização da técnica de análise em causa (Vala, 1986).

A unidade de análise que se considerou foi o enunciado de cada sumário. Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, procedeu-se à sua categorização, de modo a obter-se, "por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (Bardin, 1977, p. 119).

O primeiro critério de classificação dos enunciados estava previamente definido, obedecia aos domínios de realização verbal privilegiados nos textos programáticos e estava de acordo com o objetivo do estudo - identificar o espaço que é dado ao domínio da escrita face aos domínios disciplinares da disciplina de português -, neste sentido consideraram-se quatro categorias de classificação, a saber: *Gramática*; *Leitura*; *Escrita* e *Oralidade* (O). Entretanto a análise em bruto dos dados fez emergir uma quinta categoria que se denominou de *Indiferenciada.* Opção resultante, ainda, das orientações de Bardin (1977) de que as categorias devem obedecer aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, e produtividade.

Alocaram-se na categoria *Gramática* todos os enunciados que explicitavam conteúdos deste domínio da língua, e que apresentam redações do tipo: classe de palavras; análise sintática; regras de formação do género dos nomes; concordância verbal; entre outros. Para a categoria *Leitura* foram selecionados todos os enunciados que descrevem de modo claro tratarem conteúdos do domínio da Leitura, leitura e interpretação do texto; estudo das categorias da narrativa; estudo do texto literário, entre outros. Classificaram-se na categoria *Escrita* todos os enunciados em que se destacavam conteúdos ou atividades que implicavam o recurso à escrita, como redação; composição escrita; exercício de avaliação escrita. Para a categoria relativa ao domínio da *Oralidade*, classificaram-se os enunciados que explicitavam conteúdos ou atividades deste domínio da língua, concretamente enunciados que apresentavam formulação do género: estudo do discurso oral,

características da oralidade, fazer um debate. Por fim houve necessidade de considerar uma outra categoria a que se chamou de *Indiferenciada* para incluir todos os enunciados que explicitam atividades de revisão, correção, entre outros.

Um segundo critério de análise releva da natureza dos enunciados classificados no domínio da *Escrita*, na categorização anterior. Assim, definiram-se três categorias, adaptadas de um estudo de Brandão Carvalho (2003), que permitiram classificar os enunciados da seguinte forma: C*onstrução*; *Registo*; e *Avaliação.* Na categoria C*onstrução*, alocuram-se os enunciados que explicitavam a tarefa de construção de um texto novo, como a redação, composição, fazer um texto. Para a categoria *Registo*, classificaram-se os enunciados que descreviam atividades de recolha de informação e sua transcrição para o caderno. Para a categoria *Avaliação*, selecionaram-se os enunciados que traduziam atividades de escrita como meio de avaliação de conhecimentos.

A informação recolhida através da análise de conteúdo foi tratada estatisticamente (frequência absoluta, frequência relativa, média e desvio padrão) de forma a facilitar a interpretação e discussão dos dados.

Apresenta-se em seguida a figura 5.1 que sintetiza as opções metodológicas realizadas para a concretização dos dois estudos: *Conceções dos professores sobre o ensino da escrita* e *Práticas de ensino da escrita*.

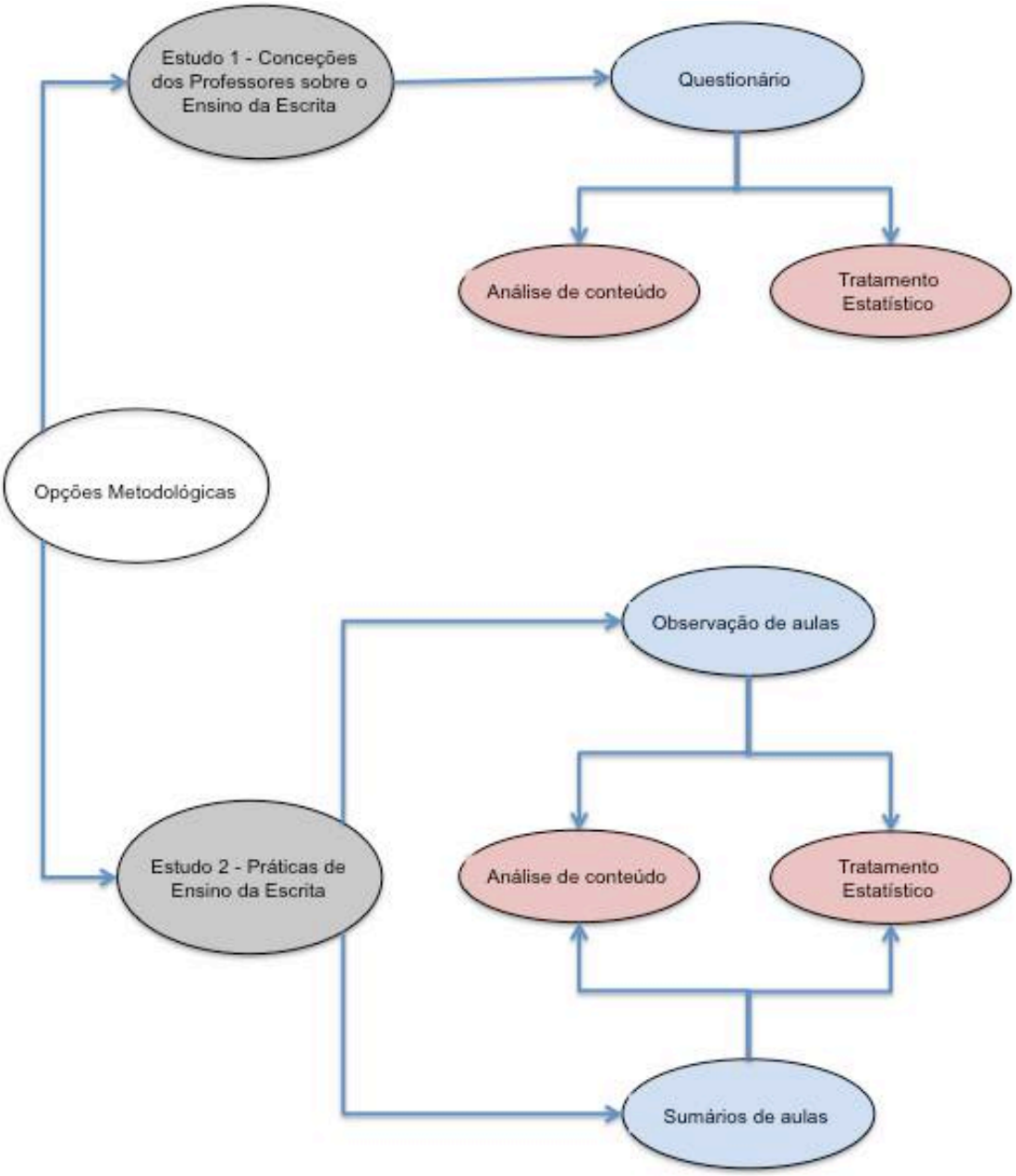


Figura 5.1 - Síntese das opções metodológicas da investigação

Capítulo 6

Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

O presente capítulo apresenta, analisa e discute os dados obtidos nos dois estudos complementares, que integram esta investigação. Deste modo, far-se-á nos subcapítulo 6.1 e subcapítulo 6.2 a apresentação e descrição dos resultados obtidos no estudo 1 "Conceções dos professores sobre o ensino da escrita" e no estudo 2 "Práticas de Ensino da Escrita de Português L2", respetivamente. Proceder-se-á no subcapítulo 6.3 à junção de pontos de vista e resultados: as conceções declaradas pelos professores, a observação das aulas e a análise dos sumários de aulas. Estabelecer-se-á a coerência e ou a discrepância entre os diferentes pontos de vista. E far-se-á a interpretação de toda a informação de modo a obter-se fundamento para responder à grande questão que enforma esta investigação.

6.1. Estudo 1: Conceções sobre o ensino da escrita dos professores do Ensino Secundário

Este subcapítulo, correspondente ao estudo 1, tem como objetivo principal caracterizar as conceções que os professores das escolas secundárias de Bissau revelam ter sobre o ensino da escrita.

Se as conceções apontadas pelos professores possibilitam inferências sobre o processo de ensino da L2, tais conceções instituem-se como objeto de análise (Farrell & Kun, 2008; K. Hyland, 2003; A. M. Madeira & Crispim, 2010). São os resultados desta tarefa que agora se apresentam, a partir da consideração das respostas dados pelos inquiridos no questionário acerca da disciplina de português porquanto lugar de excelência das aprendizagens da escrita, e das respostas acerca do que acreditam e sabem sobre o ensino da escrita, área focalizada neste estudo de investigação.

Consideram-se, em primeiro lugar (6.1.1), as conceções dos professores sobre a disciplina de português, secção do Inquérito intitulada "**Sobre a**

disciplina de Português" [questões 7 e 8]; em segundo lugar (6.1.2) as conceções sobre o ensino da escrita, secção do inquérito intitulada "**Sobre o ensino da escrita"** [questões 10 a 16].

6.1.1. Conceções sobre a disciplina de português

Nesta secção os professores foram convidados a posicionarem-se relativamente à relevância que atribuem aos vários tipos de objetivos [questão 7] e sobre o domínio da disciplina ao qual deve ser dado mais tempo para atividades de aprendizagem na sala de aula [questão 8]. A informação obtida nestas duas questões do inquérito está sistematizada nas figuras 6.1 e 6.2.

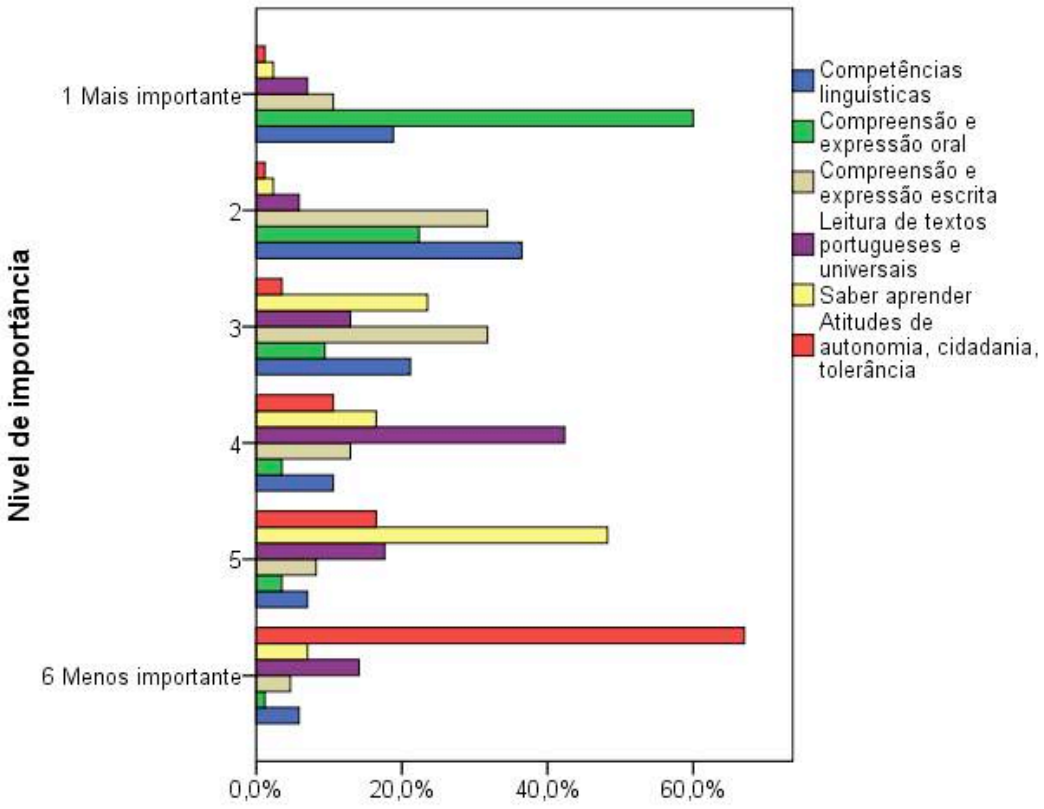


Figura 6.1 - Relevância atribuída aos diversos tipos de objetivos

Pela análise da figura 6.1 comprova-se que 60% dos inquiridos consideram que *desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral, de acordo*

com diferentes finalidades e situações de comunicação é o objetivo mais importante da disciplina de português, enquanto 22,4% posiciona-o em segundo lugar de nível de importância. A consideração destes dois valores em conjunto (82,4%) deixa bem expressivo o posicionamento dos docentes face a este objetivo de referência da língua.

O objetivo *desenvolver a competência linguística (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica)* surge posicionado por 36.5% dos inquiridos no segundo lugar de nível de importância. Estes dados adquirem maior relevância ao observar-se que 18.8% dos docentes colocaram este objetivo no primeiro nível de importância. A consideração deste dois valores em conjunto (55.3%) aponta para uma valorização significativa do conhecimento linguístico no quadro das competências a desenvolver na disciplina de português.

Os inquiridos situam o objetivo *desenvolver capacidades de compreensão e expressão de textos escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem* no terceiro nível de importância com 31.8% de representatividade. Valor a indiciar a tendência dos inquiridos para este domínio de referência da língua no espaço da disciplina de português.

Como quarta área de representatividade, com 42.4%, surge o objetivo *desenvolver o gosto pela leitura de textos de expressão portuguesa e da literatura universal como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo*. Se observarmos a distribuição desta ocorrência pelos quinto e sexto lugar de nível de importância (respetivamente, 17.6% e 14.1%) fica bem expressiva a pouca importância que os inquiridos atribuem à educação literária na disciplina de português.

Os resultados obtidos relativamente ao objetivo *desenvolver a competência do saber aprender que lhe permite lidar de forma mais autónoma com os desafios da aprendizagem proporcionada pela escola* deixa evidente a desvalorização atribuída pelos docentes a esta competência da disciplina, a maioria dos inquiridos (48.2%) coloca este objetivo em quinto lugar. Este

valor indicia uma tendência do posicionamento dos professores para a desvalorização de competências não exclusivas da disciplina de Português. Algo muito próximo poderá ser apontado em relação ao objetivo *desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade*. Com efeito, a grande maioria dos inquiridos (67.1%) identifica este objetivo como o menos importante relativamente a todos os outros já enunciados.

Em termos gerais, os dados descritos revelam uma tendência dos professores para privilegiarem o desenvolvimento das competências específicas da disciplina como objeto de estudo da disciplina de português, com uma subvalorização dos objetivos que convocam competências gerais individuais como a *competência de aprendizagem (saber-aprender)* e a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* (Bizarro, 2008). E neste sentido, uma hipótese plausível de interpretação poderá ser a identificação da conceção da disciplina de português como lugar onde se valoriza essencialmente o desenvolvimento e mobilização das competências comunicativas em língua (Conselho da Europa, 2001), que corresponde à interação de três componentes essenciais: linguística, sociolinguística e pragmática.

A hierarquização dos diversos domínios de referência da língua de acordo com o tempo que os professores acham necessário conceder para atividades na aula [questão 8], permite perceber qual a componente que é mais valorizada na disciplina:

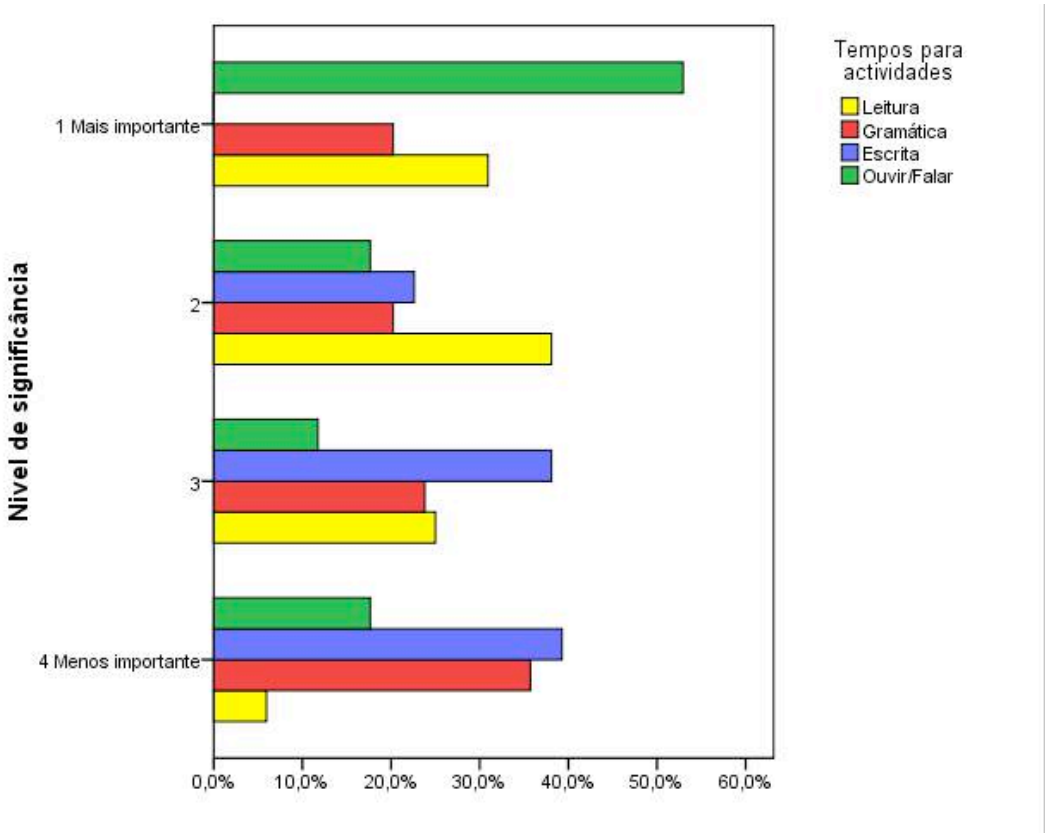


Figura 6.2 - Relevância atribuída aos diferentes domínios de referência da língua

A maioria dos inquiridos (52.9%) mostra que o domínio da oralidade é aquele ao qual deve ser concedido mais tempo para atividades. Este valor é congruente com o posicionamento manifestado pelos docentes na figura apresentada anteriormente (6.1 - Relevância atribuída aos diversos tipos de objetivos), designadamente o lugar de relevo que é atribuído ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão orais. Assinale-se, no entanto, que para este primeiro nível de importância, surgem também 31% dos professores a selecionar as atividades focalizadas no domínio da leitura. Se a este valor se adicionar os 38.1% dos inquiridos que colocam a leitura no segundo nível de importância, pode inferir-se que o domínio da leitura é igualmente um espaço muito valorizado na aula de português.

No terceiro nível de importância evidencia-se o domínio da escrita, com uma representatividade de 38.1%. Acrescentando a este valor a percentagem de professores que posicionam este domínio no último lugar de importância (39.3%), desenha-se uma tendência muito clara para a subvalorização do

espaço que é dado para atividades de escrita. É ainda de realçar que ninguém considerou as atividades de escrita como primeira opção. O lugar vazio a que é votada esta área no primeiro nível de importância vem, assim, reforçar a orientação que os dados anteriores deixaram perceber, concretamente o lugar secundário para que é remetida esta área específica da aula na aula Português, como já referido a propósito da descrição e interpretação relativa à Figura 6.1.

Mencione-se, entretanto, o espaço concedido para atividades do domínio da gramática. Os inquiridos distribuem-se pelos quatro níveis de importância, estando o valor de maior visibilidade situado no nível *menos importante*, com uma percentagem de 35.7%. O cruzamento deste resultado com o que os docentes manifestaram no figura 6.1, relativamente ao destaque que atribuem aos conhecimentos linguísticos, pode indiciar alguma incoerência. No entanto, a modalização que se imprime ao discurso, salvaguarda a possibilidade dos docentes inquiridos poderem potenciar a aquisição do saber linguístico no decorrer de atividades de outras domínios.

Neste primeiro nível interpretativo, motivado pelas questões 7 e 8 do questionário, as conceções dos professores sobre a disciplina de Português vão no sentido de destacar os objetivos tradicionalmente considerados do domínio específico da língua, face a objetivos de natureza mais transversal ao currículo.

A identificação da relevância conferida aos diversos tipos de objetivos permitiu também apreciar o lugar de destaque atribuído à competência da oralidade. Conceção reforçada pela priorização estabelecida no tempo dedicado a atividades da oralidade, que é apontado pela grande maioria dos inquiridos no primeiro nível de importância.

Assinale-se a preponderância do domínio da leitura que ao nível do tempo destinado para atividades é tido como um dos mais importantes juntamente com a oralidade, como já referido acima.

Destaque-se, ainda, relativamente aos domínios anteriormente descritos, a pouca importância destinada a atividades de escrita. Com efeito, parece começar a evidenciar-se logo nesta primeira fase do estudo uma tendência

dos professores para a não consideração da escrita enquanto objeto de ensino. Conceção que, ao longo dos diferentes estudos, ter-se-á oportunidade de aferir com maior certeza.

6.1.2. Conceções sobre o ensino da escrita

Esta secção tem um desenvolvimento mais alargado e focalizado no objeto principal desta investigação: o ensino da escrita na Guiné-Bissau. Assim, os professores foram convidados a responder acerca das suas conceções sobre o ensino da escrita [questões 10 a 16]. Os dados obtidos serão analisados e discutidos em seis subsecções - a primeira subsecção diz respeito à identificação dos lugares de aprendizagem (6.1.2.1.); a segunda subsecção corresponde à definição do ato de escrever (6.1.2.2); a terceira subsecção identifica os diferentes aspetos que os professores consideram no ensino da escrita (6.1.2.3); a quarta subsecção identifica as atividades privilegiadas pelos professores para os alunos desenvolverem a competência da escrita (6.1.2.4); a quinta subsecção identifica o modo como os professores concebem a correção da escrita (6.1.2.5) e, por fim, a sexta subsecção identifica as dificuldades que os professores sentem no ensino da escrita.

6.1.2.1. Lugares de aprendizagem da escrita

Esta categoria foi aferida através das questões 10 e 11 sobre as quais se pedia aos inquiridos para manifestar a sua opinião relativamente ao lugares de aprendizagem da escrita para os alunos guineenses. Quando se questionam os professores sobre a relevância que atribuem à escola como único espaço potenciador de ensino-aprendizagem da escrita para os alunos guineenses [Questão 10]. Os dados apresentados deixam perceber claramente o posicionamento dos professores. Com efeito, para a grande maioria dos inquiridos (83.6%), a escola é identificada como o único espaço que potencia aprendizagem da escrita aos alunos guineenses, informação sistematizada na figura 6.3:

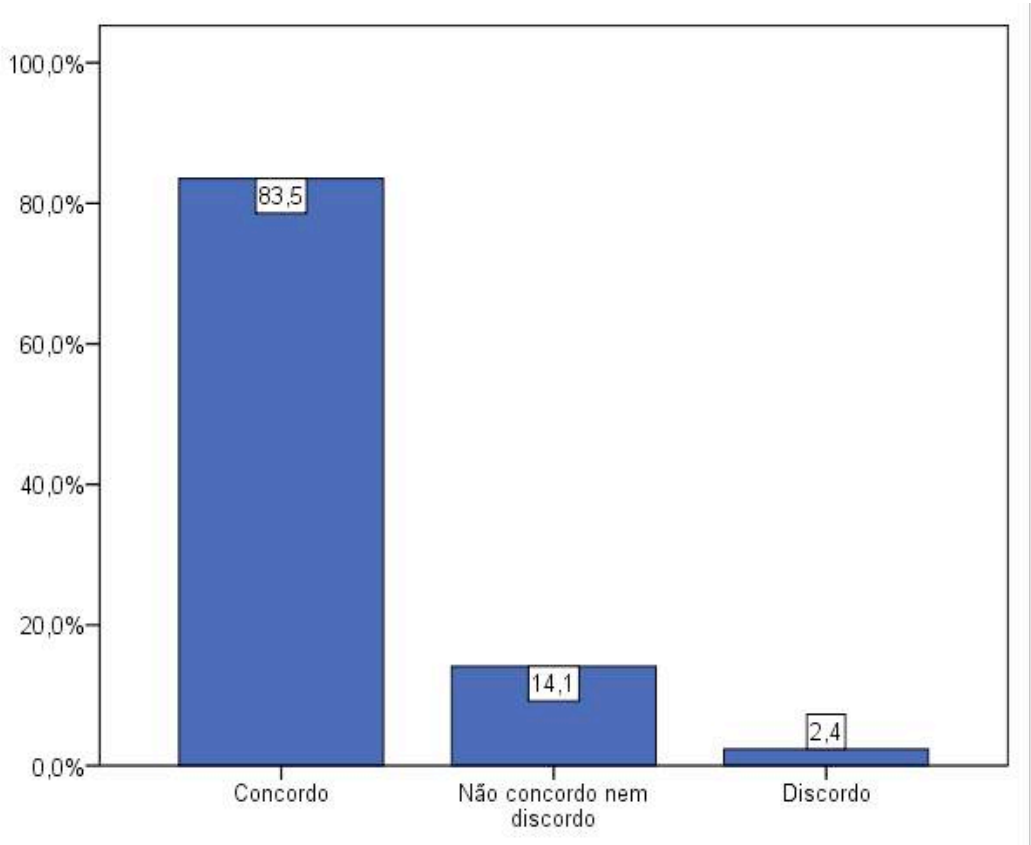


Figura 6.3 - Lugares de aprendizagem da escrita

Quando se inquire a amostra relativamente à opinião que apresentam acerca da existência na aula de português de práticas objetivadas exclusivamente para o desenvolvimento da competência da escrita [Questão 11], os dados deixam perceber claramente a posição dos docentes. Com efeito, uma maioria de 74.1% de docentes manifesta-se favoravelmente a esta didática de aula. Há, no entanto, 12.9% de professores sem opinião formada e 12.9% a manifestarem discordância com momentos exclusivos ao ensino da escrita (Figura 6.4). Estes dois resultados indiciam um provável desconhecimento destes docentes do que se deseja que seja uma intervenção educativa relativamente ao ensino da escrita e da aula de português em geral.

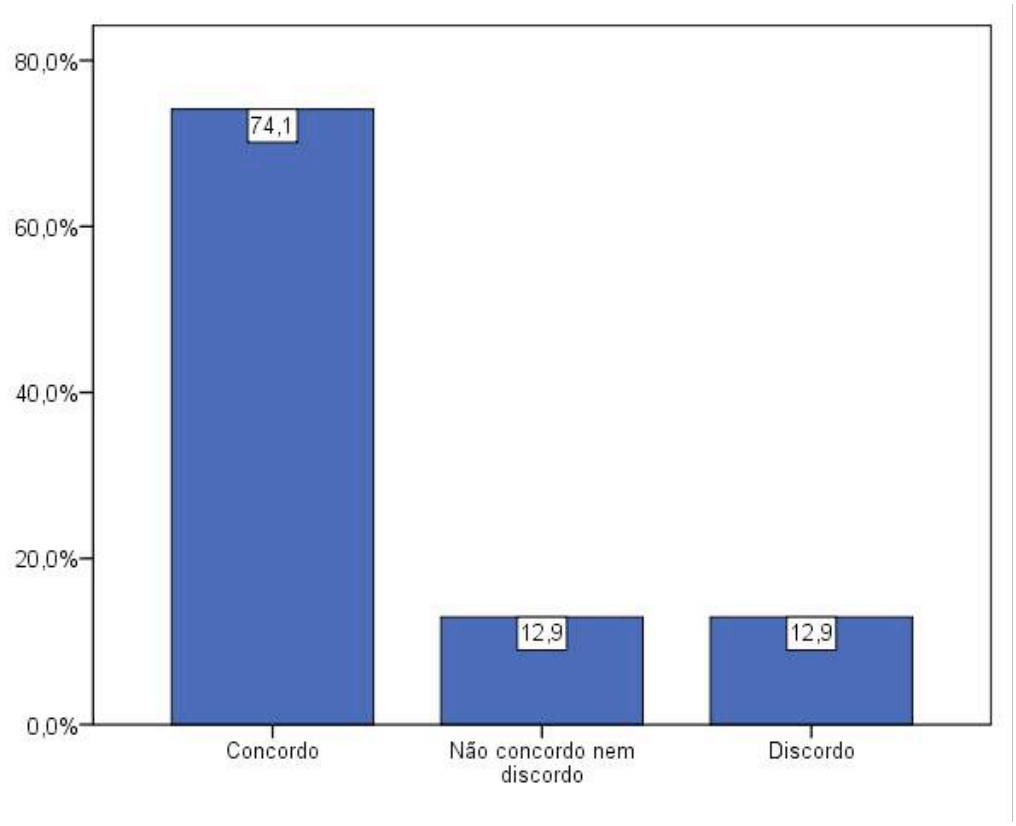


Figura 6.4 - As aulas de português devem ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita

Cruzando os dados obtidos na questão 10 com os dados da questão 11, verifica-se que 67.1% concorda que a aula de português contemple momentos exclusivos ao ensino da escrita (Tabela 6.1). O resultado mostra que a grande maioria dos professores é consistente relativamente à conceção da importância da escola e da aula de português no processo-aprendizagem da escrita para o aluno guineense. Com efeito, esta evidência é reforçada com a correlação significativa e positiva entre os resultados obtidos para a questão 10 e 11 ($R = 0.\ 34$, $p < 0.01$).

Tabela 6.1 - Posição dos professores relativamente à existência de momentos exclusivos ao ensino da escrita em função da sua perspetiva quanto à escola enquanto único espaço potenciador

		As aulas de Português devem ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita		
		Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
Escola único espaço potenciador de ensino-aprendizagem da escrita	Concordo	57 (67.1%)	8 (9.4%)	6 (7.1%)
	Não concordo nem discordo	6 (7.1%)	2 (2.4%)	4 (4.7%)
	Discordo	0 (0%)	1 (1.2%)	1 (1.2%)

6.1.2.2. O que é escrever

Esta variável foi analisada através da questão 9. Procurava-se aferir a conceção de escrita dos professores, através da pergunta: *Apresente uma definição do que é para si escrever....* As respostas obtidas nos dados foram sujeitas a uma análise de conteúdo que permitiu categorizá-las em seis categorias onde estavam implícitas diferentes funções da escrita. A categoria *expressar sentimentos/pensamentos* à qual atribuímos a palavra-chave: *Expressar;* a categoria representação gráfica da oralidade, denominada com a palavra-chave: *Representar*; a categoria *forma de conhecer*, representada pela palavra-chave: *Conhecer*; a categoria *forma de comunicar*, designada pela palavra-chave: *Comunicar*; e por último a categoria *ferramenta de ensino*, à qual atribuímos a palavra-chave: *Ferramenta.*

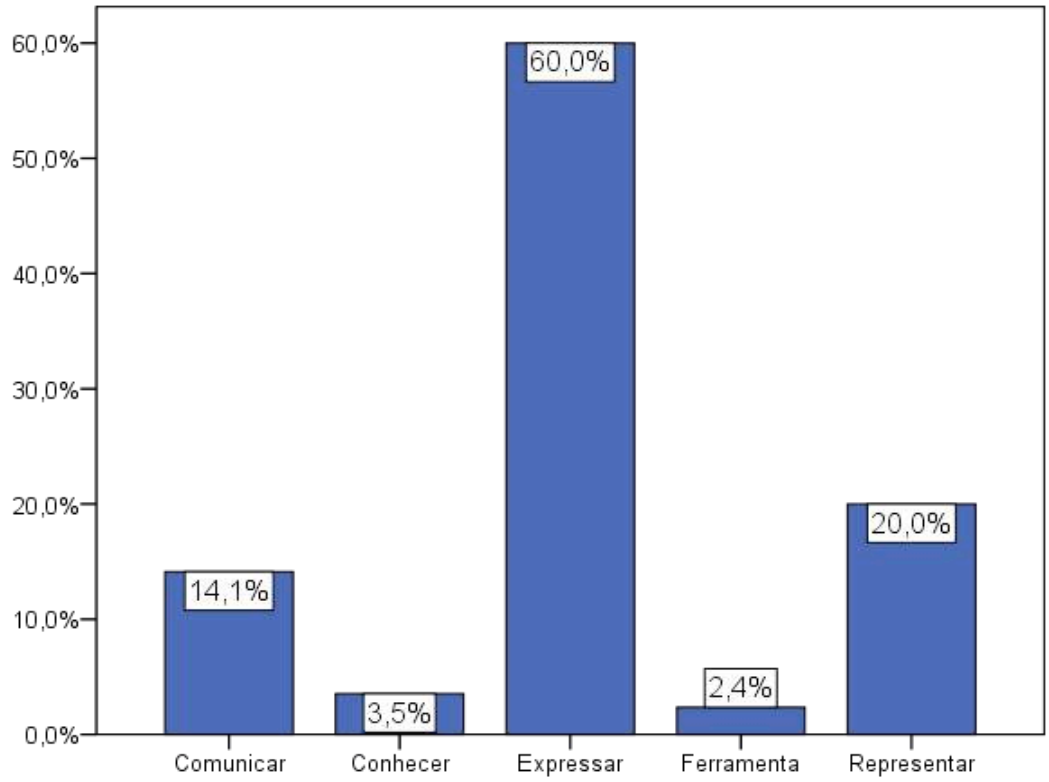


Figura 6.5 - Definição de escrita para os inquiridos

Na observação da Figura 6.5, verifica-se a percentagem de respostas que se situa na categoria expressar sentimentos e pensamentos (60%). Com efeito, respostas como *passar pela escrita o pensamento; expressar os sentimentos; visualizar o seu pensamento na escrita, exprimir o seu sentimento interior*; *é uma forma de dizer o que sentimos e pensamos; a arte de exprimir no momento de inspiração o que vem na alma*; *expressar aquilo que te parece mais íntimo* são alguns dos exemplos do tipo de definição apresentados nos dados para o ato de escrever e que esta análise associa à função expressiva da escrita. Parece óbvio que a ênfase na escrita enquanto lugar de *expressão de sentimentos do eu* é a conceção que esta percentagem de inquiridos apresenta, em maior número.

Representação gráfica da oralidade é a categoria que surge em segundo lugar, com uma adesão bem inferior à anterior. Verifica-se que 20% dos inquiridos apresentam como definição do ato de escrever formulações como: *fazer uso da língua através da escrita; passar para o código escrito as palavras que dizemos; saber escrever a expressão oral; conhecer as letras e*

os sinais gráficos para escrever; visualizar pela escrita no papel o que se diz; dominar o código escrito; atividade segundo a qual se combina as letras com a finalidade de formar a oralidade em escrita; combinar os sons produzidos pelas letras para formação de palavras, frases e textos; registar no papel o que se diz na fala. Estas definições do ato de escrever deixam interpretar que, para estes docentes, a escrita se restringe a uma representação gráfico-alfabética da fala. Com efeito, a conceção da escrita como representação da linguagem oral é bastante comum em algumas sociedades africanas sem grande tradição escrita (Chatry-Komarek, 2005).

A função comunicativa da linguagem escrita surge em quarto lugar (14,1%). Algumas das definições que apresentam referem: *produzir algo que possa ser informado e comunicado; escrever para os outros perceberem o que quero dizer; saber estruturar um texto para que quem lê chegue ao assunto que queremos transmitir; é mostrar as nossas ideias aos outros; é saber levar o interprete a fazer uma interpretação da nossa ideia; é registar tudo o que é preciso dizer para os outros entenderem correto*. Embora algumas destas definições possam apontar também para a função expressiva da linguagem, é importante realçar a necessidade de independentizar esta categoria pela referência de todas as definições apresentadas pelos docentes introduzirem a presença de um destinatário, o que não foi identificado nas definições atribuídas à categoria *Expressar*.

A categoria *forma de conhecer*, embora com uma representatividade muito baixa (3.5%) foi também referida pelos docentes. A escrita é definida ao nível da compreensão de enunciados escritos e a partir desta chegar à construção de conhecimentos do mundo e dos outros. É neste sentido que são interpretados os enunciados *escrever é conhecer o que existe sobre o mundo* ou *escrever é conhecer como vivem os outros povos e como é a sua cultura*.

A categoria com uma representatividade menor foi a de *ferramenta de ensino*. Com efeito 2.4% dos professores considera a escrita como uma ferramenta de que os professores se servem para transmitir aprendizagens aos alunos. Enunciados como *escrever ajuda-me a ensinar o* aluno a gramática ou *é um alicerce que possibilita ajudar o aluno a organizar as frases de forma mais ampla*; *uma forma de levar o aluno a saber escrever corretamente as*

palavras que se escrevem são exemplos de definições apresentadas que permitem inferir uma conceção de escrita como ferramenta de aprendizagem da L2.

Entretanto a análise dos dados permitiu identificar uma subcategoria transversal que se denominou de *correção linguística*. De facto, 80% das respostas dos inquiridos, na definição de escrita que expunham e que se categorizaram conforme descrição apresentada acima, acrescentavam enunciados que remetiam para preocupações de natureza linguística e discursiva. E portanto para além da definição de escrita propriamente dita, apareciam segmentos frásicos do tipo *(....) e respeitando as normas da gramática tradicional; (...) salienta-se ainda um outro aspeto importante que é o da gramática; (...) obedecendo às regras gramaticais*; *(...) através da ortografia correta; gravar as ideias da fala numa folha de forma ordenada e respeitando as regras gramaticais; (....) ao nível da gramática, semântica, fonologia assim como ortografia. Porque não podemos escrever sem seguir as regras gramaticais*; (...) *respeitando a caligrafia, e sem erros ortográficos*.

Constata-se assim um princípio em que a maioria dos inquiridos assenta a conceção de escrever, a de que escrever implica conhecer e respeitar aspetos mecânicos, convencionais e gramaticais da língua. Realce para o destaque que é dado à regra, lexema muito presente em todas estas definições e que remete para um dos aspetos que parece ser muito importante para estes docentes: a correção gramatical dos textos.

6.1.2.3. Aspetos que os professores consideram no ensino da escrita

Nesta subsecção [Questão 12] eram colocadas aos professores 13 asserções sobre as quais eles teriam de manifestar o seu ponto de vista relativamente à importância das mesmas no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. Procurava-se, desta forma, aferir se a amostra se manifestava mais ou menos favorável a um determinado enfoque didático de ensino da escrita. Os resultados deste questionamento aparecem sistematizados na tabela 6.2.

Tabela 6.2 - Aspetos que o professor considera importantes para o aluno aprender a escrever

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
a) Recordar	10 (11.8%)	21 (24.7%)	54 (63.5%)
b) Organizar frases	66 (77.6%)	10 (11.8%)	9 (10.6%)
c) Gramática	76 (89.4%)	4 (4.7%)	5 (5.9%)
d) Vocabulário	55 (64.7%)	23 (27.1%)	17 (14.2%)
e) Registos de língua	16 (18.8%)	49 (57.6%)	20 (23.5%)
f) Planificar texto	9 (10.6%)	21 (24.7%)	55 (64.7%)
g) Conteúdo de texto	12 (14.1%)	30 (35.3%)	43 (50.6%)
h) Destinatários e propósitos	17 (20%)	23 (27.1%)	45 (52.9%)
i) Aluno corrige texto que escreveu	14 (16.5%)	16 (18.8%)	55 (64.7%)
j) Professor corrige texto	76 (89.4%)	4 (4.7%)	5 (5.9%)
k) Atividade de escrita continuada	79 (92.9%)	3(3.5%)	3 (3.5%)
l) Atividade de escrita individual	76 (89.4%)	8 (9.4%)	1 (1.2%)
m) Atividade de escrita em pares	12 (14.1%)	20 (23.5%)	53 (62.4%)

A análise dos dados permite, desde logo, perceber que há uma percentagem maior de professores a manifestar concordância com as asserções mais diretamente inscritas numa abordagem assente na gramática (K. Hyland, 2003; Matsuda, 2003; T. Silva, 1990). Neste quadro assiste-se à valorização da asserção b) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a organizar as frases e os parágrafos de forma lógica e coerente*; da asserção c) *para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a gramática do Português*; e da asserção d) *para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar vocabulário diversificado*; respetivamente com 77,6%, 89.4% e

64.7% de inquiridos a manifestar concordância. Percentagens que confirmam de facto a tendência dos professores para uma valorização do ensino focalizado na abordagem da gramática. Esta evidência não é contrariada pelo tempo de serviço após curso que os elementos da amostra apresentam. Com efeito, recorrendo à estatística não paramétrica, não foram detetadas diferenças significativas entre os grupos definidos em função da variável tempo de serviço após curso [H (2, 85) = 4.53 a 0. 24, p = 0. 10 a 0. 88].

Esta interpretação ganha pertinência quando se procurou encontrar a linha de pensamento que esteve subjacente às respostas dos professores. Ou seja, perceber se havia alguma consistência nas respostas dos sujeitos entre si ou se pelo contrário elas são dadas um pouco ao caso e sem relação umas com as outras. Assim, se justifica a figura 6.6 a sintetizar o que os dados a este nível deixaram entender.

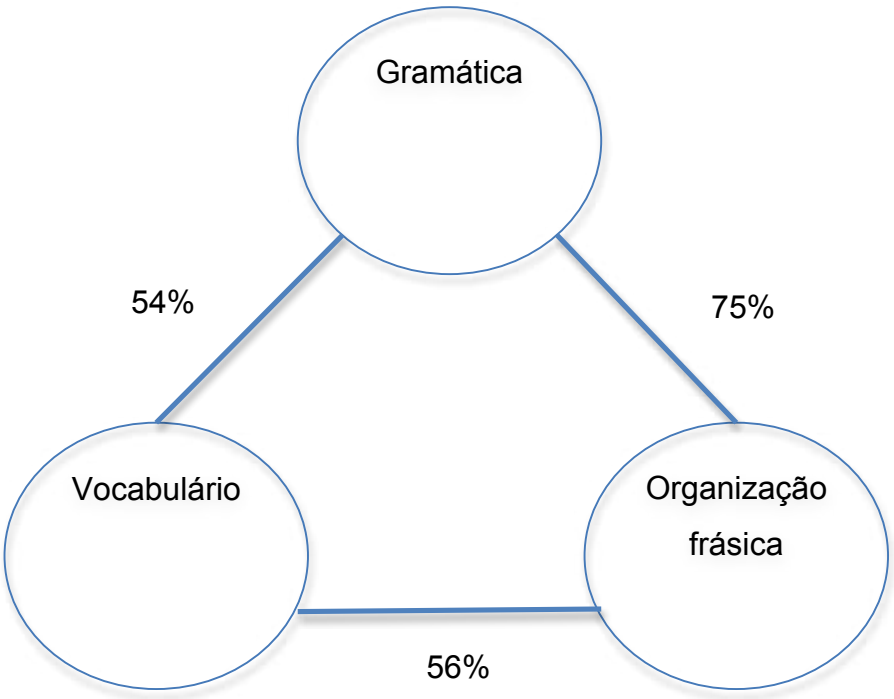


Figura 6.6 - Relações de concordância entre as asserções relativas à gramática, vocabulário e organização frásica

Do conjunto de professores que manifestou concordância com a asserção relativa à *gramática* (alínea c), 54% exprimem igualmente concordância com

a asserção relativa ao *vocabulário* (alínea d) e 75% com a asserção relativa à *organização frásica* (alínea b). Quando se coloca a análise no conjunto de sujeitos que declara concordância com a asserção relativa ao vocabulário (alínea d), 56% expressam o mesmo posicionamento para a asserção situada no domínio da organização frásica (alínea b). Servem estas inter-relações para sustentar a estabilidade e coerência do posicionamento dos sujeitos. E servem estas inter-relações para confirmar mais uma vez a valorização dada ao conhecimento linguístico, enquanto saber fundacional do saber-escrever.

Entretanto, quando se observa a posição marcada pelos sujeitos em relação à asserção j) *Para o aluno saber escrever, só o professor pode corrigir o que ele escreve*, verifica-se que 89.4% dos docentes concordam com esta declaração por oposição à asserção i) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a corrigir os textos que ele escreveu*, com 64.7% dos docentes a manifestarem a sua discordância. Asseguram estes valores a tendência anterior, na medida em que uma das características desta abordagem de natureza mais instrucional é a correção efetuada pelo professor, que assumindo o papel de leitor, é quem corrige os textos dos alunos, preocupando-se sobretudo com aspetos formais da escrita (Gabrielatos, 2002; T. Silva, 1990).

Esta interpretação que vem sendo construída fortalece-se ainda mais, quando se aduz o posicionamento dos sujeitos relativamente às asserções que remetem mais para os aspetos relacionados com os aspetos constitutivos de uma abordagem no género e no processo da escrita. O que a análise dos dados mostra é uma desvalorização significativa de todos esses aspetos. Assim, asserções como a) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a recordar o que já sabe;* f) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a planificar o texto;* g) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a selecionar e organizar o conteúdo do texto*; respetivamente com valores de 11.8%, 10.6% e 14.1%. Estes resultados revelam que para os inquiridos não se valorizam as ações inscritas na complexidade do processo de escrita. Neste sentido manifestam-se níveis de concordância muito baixa no que concerne à ativação de conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto. Acrescente-se a

este propósito que 52.9% dos docentes discordam com a asserção h) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a escrever textos com destinatários e propósitos diferentes*. Valor que vem corroborar a argumentação apresentada.

Entretanto, legitima-se toda a interpretação feita nesta subsecção com os dados resultantes da análise que confronta a atitude de concordância em relação aos aspetos constitutivos de uma abordagem mais focalizada na gramática, com a atitude de discordância dos sujeitos no que concerne aos aspetos inscritos numa abordagem que coloca como escopo a situação comunicativa e o processo de escrita. Os dados que se confrontaram foram os relativos às asserções: *ensinar* a *gramática* (alínea c); *ensinar vocabulário* (alínea d) e *ensinar a organizar frases* (alínea b) com os dados relativos às asserções: *planificar o texto* (alínea f); *recordar o que já sabe* (a); *selecionar e organizar o conteúdo de texto* (alínea g) e *destinatários e propósitos* diferentes (alínea h). Os resultados obtidos desse confronto são apresentados na figura 6.7.

Quando se considera o conjunto de sujeitos que manifesta uma posição de concordância em relação à asserção relacionada com *ensinar* a *gramática* (alínea c), verifica-se que 98.5%, 97%, 91% e 70% têm posições opostas em relação às asserções que contemplam respetivamente *planificar o texto* (alínea f); *recordar o que já sabe* (a); *selecionar e organizar o conteúdo de texto* (alínea g) e *destinatários e propósitos* diferentes (alínea h).

Na consideração do que foi a posição do conjunto de inquiridos relativamente à asserção inscrita no *ensinar vocabulário* (alínea d), encontra-se um cenário muito semelhante ao que foi descrito anteriormente. Assim, de uma atitude de concordância em relação à importância para os aspetos relacionados com o *ensinar* vocabulário (alínea d) passa-se para uma atitude oposta em relação às asserções que contemplam *planificar o texto* (alínea f); *recordar o que já sabe* (a); *selecionar e organizar o conteúdo de texto* (g) e *destinatários e propósitos* diferentes (h), com 76%, 76%, 71% e 55%, respetivamente.

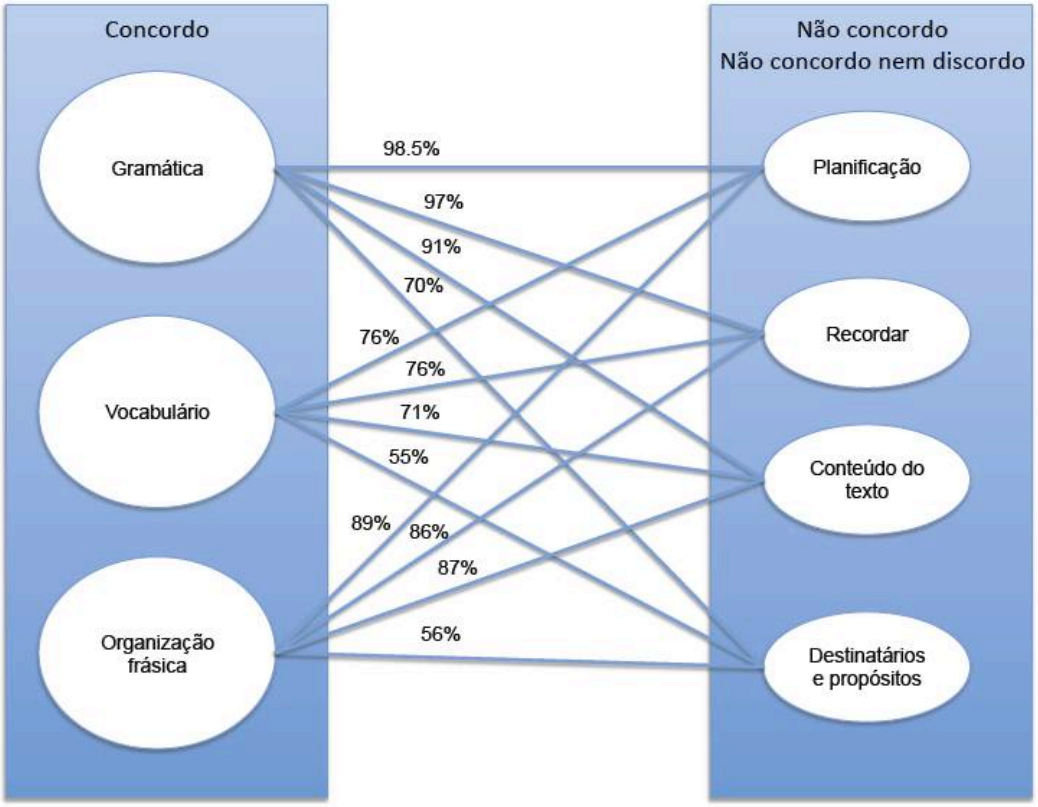


Figura 6.7 - Confronto de posições face às diferentes abordagens de ensino da escrita

Por fim, constata-se que a atitude de concordância do conjunto de sujeitos relativamente à asserção *ensinar a organizar frases* (alínea b), traduz-se numa posição contrária quando se consideram as asserções contempladas em *planificar o texto* (alínea f); *recordar o que já sabe* (a); *selecionar e organizar o conteúdo de texto* (g) e *destinatários e propósitos* diferentes (h), respetivamente com percentagens de 89%, 86%, 87% e 56%. E, portanto, um quadro semelhante ao verificado nas duas situações acima se encontra também aqui desenhado.

A entrada neste plano de análise veio acentuar aquilo que, de outros ângulos, tinha já sido aferido: a vinculação dos docentes para a transmissão dos conhecimentos linguísticos e a desvalorização para a compreensão do processo de produção textual e adequação discursiva.

Estes resultados afastam-se muito das orientações preconizadas por diversos autores no que concerne ao ensino da escrita em L2 (Barbier, 1998a; Cumming, 1989; K. Hyland, 2003; Manchón Ruiz, 1997; Manchón

Ruiz *et al.*, 2005; Raimes, 1983b, 1998; Roca de Larios *et al.*, 2007; Roca de Larios & Murphy, 2001; Vigner, 2009), concretamente a importância para o tempo que deve existir em torno das componentes de planificação, textualização e revisão e dos aspetos que permitem que um objeto escrito esteja adequado ao contexto de recepção (K. Hyland, 2003, 2004, 2007).

Torna-se, igualmente, pertinente verificar que, embora a grande maioria dos docentes (92.9%) acorde na asserção k) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar atividades de escrita de modo continuado*, parece, no entanto, que este é um exercício solitário, na medida em que 89.4% dos docentes valida a asserção l) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar atividades de escrita individua*l e invalida a asserção m) *Para saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar atividades de escrita em pares e / ou em pequenos grupos*. E, portanto, infere-se a conceção de que a aprendizagem da escrita se adquire através de uma prática individualizada. Ideia contrária à da literatura, que valoriza a importância de estratégias que conduzem a práticas de escrita colaborativa para aprender a escrever. A interação entre pares transforma-se num instrumento de aprendizagem e pode verificar-se ao nível das diferentes operações e interações que estão presentes na produção de um texto através da interação e partilha de conhecimentos (Boyé, 2004; Cassany, 2004, 2009; Hirvela, 1999; K. Hyland, 2003; Lee, 2003, 2004).

6.1.2.4. Atividades privilegiadas para desenvolvimento da competência da escrita

Importante para os objetivos do estudo era a identificação das conceções dos professores acerca do trabalho pedagógico com a escrita. Procurava-se indagar os docentes sobre o tipo de atividades de ensino da escrita que consideram mais adequadas ao desenvolvimento da competência escritural. Os valores apresentados permitem desenhar um panorama em que sobressaem dois núcleos de atividades a que correspondem distintos valores de adesão. Assim as atividades de redação são aquelas que reúnem um nível mais alto de consenso (Figura 6.8). De facto, 67.1% identificam os exercícios de redação como os que mais contribuem para a aprendizagem da

escrita. Um segundo núcleo, constituído por atividades cuja função é fornecer aos alunos recursos linguísticos, retóricos e enciclopédicos com níveis de adesão bem mais inferiores ao anterior. Atividades que visam sobretudo fornecer suportes e colmatar dificuldades da linguagem que o aluno de L2 apresenta e, por isso mesmo, fundamentais para a aprendizagem da competência da escrita em L2 (K. Hyland, 2003, 2007). O que os dados evidenciam é uma desvalorização considerável por estas atividades. Com efeito, 23.5% dos inquiridos manifestam dar importância ao trabalho gramatical; 7.1% selecionam as atividades de leitura e, por último,1.2% a optam pelas atividades de visionamento de filmes e de pesquisa.

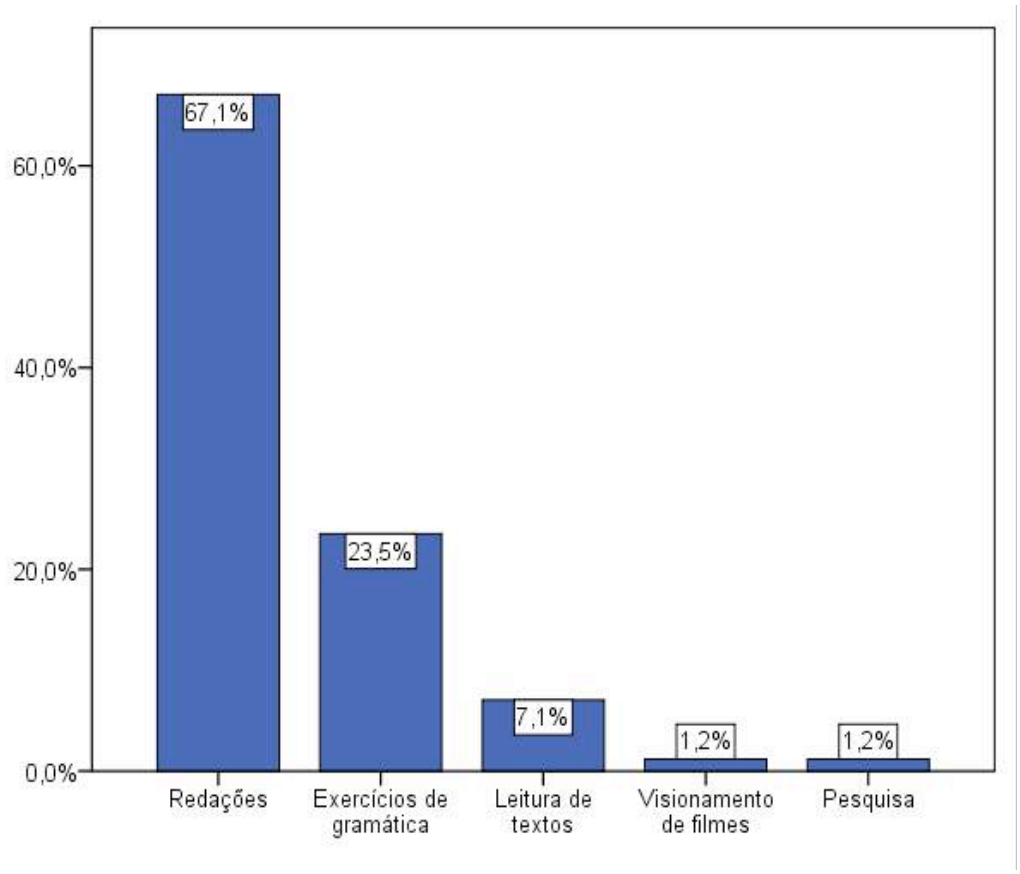


Figura 6.8 - Atividades privilegiadas para desenvolver a competência da escrita

Quando se verifica que a redação é a atividade que os docentes mais efetivam para o trabalho pedagógico com a escrita, interpreta-se esta dado como uma desvalorização da escrita enquanto objeto de ensino. Não estão postas em causa aqui as potencialidades deste exercício, mas reconhece-se

que ele só deverá ocorrer no quadro de uma intervenção didática que pressupõe a articulação de múltiplos conhecimentos e condições inerentes à escrita (K. Hyland, 2003; Lee, 2010). Não parece ser este o cenário das aulas de escrita no presente contexto, como se pode confirmar através dos dados descritos e interpretados atrás no ponto 6.1.2.3. Assinalou-se, então, a desvalorização que era dada pelos docentes às declarações que remetiam para atividades cognitivas, como *pensar, planificar, pesquisar, avaliar, escrever, trabalhar em equipa* (Tabela 6.2). Perceciona-se, deste modo, mais uma didática baseada na conceção de que a escrita se aprende apenas por escrever.

Esta argumentação de não-ensino da escrita interpreta-se quando se convocam os dados obtidos no ponto 6.1.2.2. e se percebe que a definição de escrita apresentada pelos docentes com maior destaque é a que se relaciona com a função expressiva, com a expressão de sentimentos e ideias. Significação que se coaduna muito com a atividade da redação, a escrita solitária em torno de um tema livre ou sugerido. Neste cenário, são os alunos que sozinhos aprendem a escrever, mobilizando alguns dos conhecimentos que vão obtendo, por exemplo, nas atividades em torno da leitura (Figura 6.2) e da gramática (Tabela 6.2 e Figura 6.8). E, portanto, não se torna visível para estes docentes uma didática da escrita configurada em práticas diversificadas que assegurem a complexidade de aprendizagens e aquisições requeridas pela competência escritural em L2 (Hyland, 2004, 2007; Kristmanson, Dicks, Le Bouthillier & Bourgoin, 2010).

6.1.2.5. O modo como os professores concebem a correção da escrita

Nesta subsecção procurou-se identificar a conceção dos professores relativamente ao modo como concebem a correção das produções escritas pelos seus alunos.

Com a questão 14, pretendia-se saber se para estes docentes a correção deveria ser concretizada exclusivamente pelos professores ou se poderia ser realizada em conjunto pelo professor e aluno, pelo aluno ou pelos alunos entre si. A grande maioria dos inquiridos (87.1%) identifica o professor como

o único agente a quem cabe a tarefa de realizar a correção dos textos elaborados pelos alunos. Esta tendência é consentânea com a orientação que os dados da subsecção 6.1.2.3 (Tabela 6.2), concretamente as asserções i) e J), deixaram perceber. Vislumbrando-se uma prática de correção sumativa, orientada fundamentalmente para avaliar um produto em detrimento de uma correção formativa que investe no desenvolvimento dos processos de escrita do aluno. E, portanto, o que aqui parece revelar-se é o desconhecimento para o papel que a correção entre pares e entre professor e alunos pode ter no desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita. Posição esta sustentada, concretamente, pelas teorias de aprendizagem colaborativa, pela teoria de aprendizagem de Vygotsky e pelas teorias interacionistas de aprendizagem de L2 (Ferris, 2010; Lee, 2009).

Importa, como refere a literatura, que os professores tomem conhecimento de estratégias diversificadas de promover práticas de correção disponíveis e seja capaz de, a partir delas, selecionar não apenas as que são eficazes em determinados momentos mas também as que promovem a autonomia do aluno a longo prazo, através, por exemplo, da autorregulação e da autoavaliação (Murphy & Roca de Larios, 2010).

Na questão 15, pretendia-se perceber quais os três aspetos mais valorizados pelos professores, na correção dos textos escritos pelos alunos. Os resultados desta questão surgem sistematizados na figura 6.9.

Uma análise global dos resultados permite desde logo desenhar um quadro em que sobressaem, de modo bastante perceptível, dois patamares, a que correspondem distintos graus de valorização. Assim, no primeiro patamar com valores bastante próximos surgem como aspetos mais valorizados os relativos à *pontuação* (22.4%), depois à *ortografia* (20.8%), logo a seguir à *organização frásica* (19.2%) e, por fim, ao *respeito pelo tema* (16.1%). No segundo patamar e com valores de adesão muito inferiores, surgem os aspetos relacionados com as questões da *caligrafia* (6. 3%), depois com a *estrutura do texto* (5.5%), a seguir vem a *originalidade das ideias* (4.7%), seguido da *apresentação* (3.9%) e por último *a riqueza do vocabulário* (1.2%).

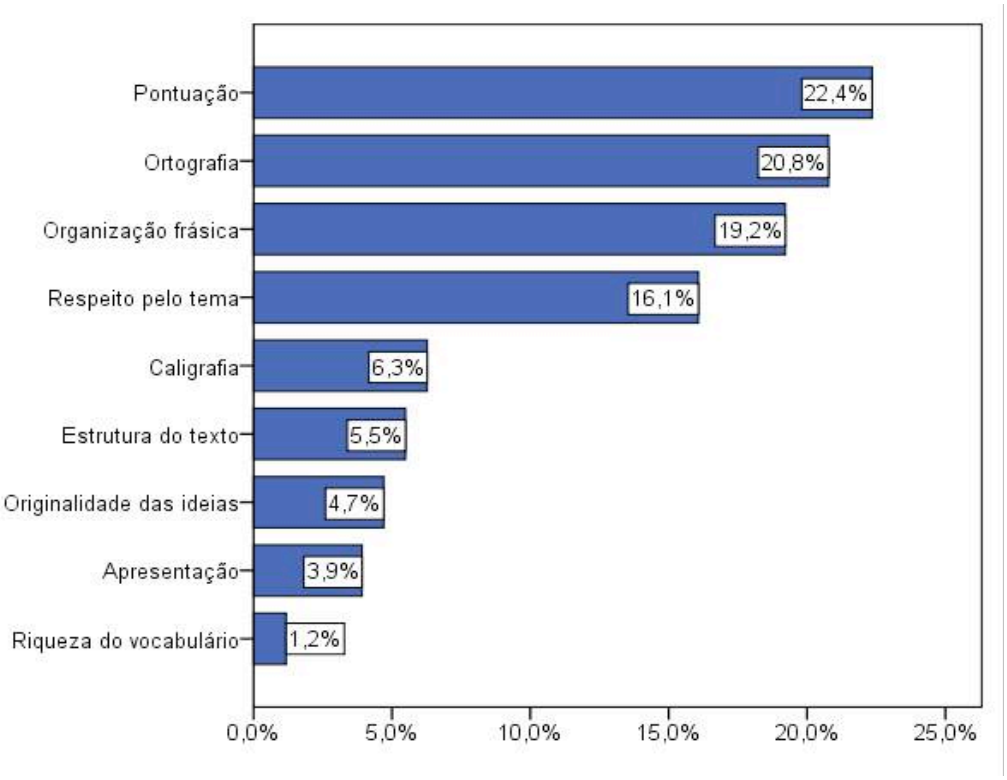


Figura 6.9 - Aspetos valorizados na correção dos textos escritos pelos alunos

Relativamente ao primeiro patamar, os resultados revelam que os docentes focalizam a sua atenção nos erros de superfície, concretamente a *pontuação* e a *ortografia*, aspetos mais valorizados, e imediatamente a seguir preocupam-se com desvios relacionados com a *construção frásica*. Esta interpretação fica reforçada quando se procura analisar as respostas de cada um dos sujeitos e se percebe que os dados permitem inferir um determinado perfil. Com efeito, de todos os professores que selecionaram como aspeto mais valorizado a *pontuação*, 86% selecionam também a *ortografia* e destes 50% selecionam a *organização frásica*, enquanto 37% optam pelo respeito pelo tema. Portanto, identifica-se uma linha de pensamento que se interpreta como bastante coerente no universo total da amostra e que a figura 6.10 expressa claramente.

Entretanto, quando se compara toda esta informação com os dados obtidos no ponto 6.1.2.3. (Tabela 6.2), concretamente relativamente ao posicionamento dos sujeitos na asserção b) *Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a organizar as frases e os parágrafos de forma lógica e coerente*; e na asserção c) *Para o aluno saber escrever, o professor*

tem de lhe ensinar a gramática do Português, confirma-se mais uma vez a orientação dos professores relativamente ao lugar de relevo que é atribuído ao conhecimento formal.

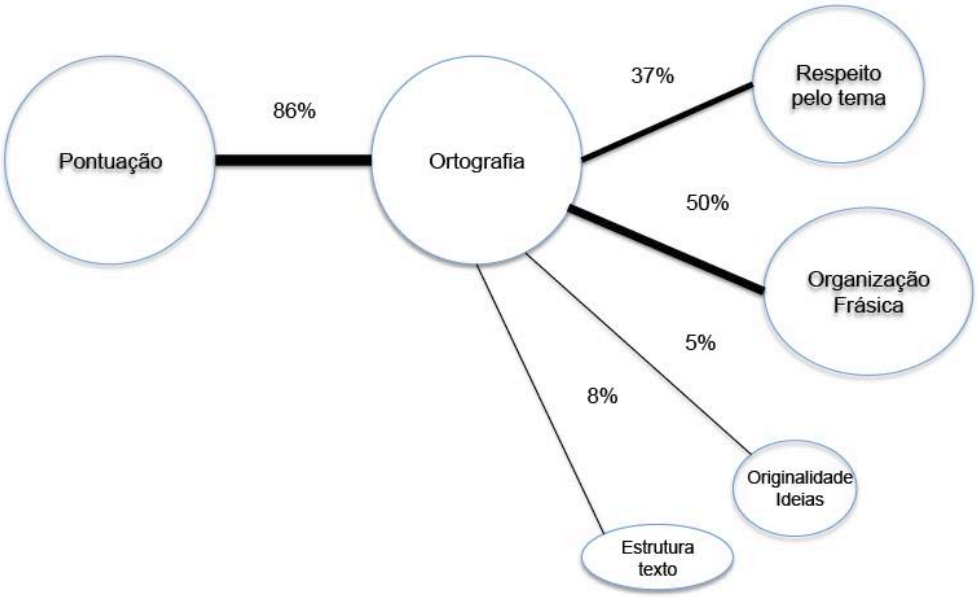


Figura 6.10 - Perfil de respostas dadas para os aspetos valorizados na escrita

Por outro lado, a relativa importância dada ao aspeto relacionado com o *respeito pelo tema* vem ao encontro daquilo que é considerada a atividade privilegiada para o desenvolvimento da competência da escrita, apontada pelos docentes em 6.1.2.4. (Figura 6.8).

Analisando os aspetos situados no segundo patamar, verifica-se que estes apresentam níveis de adesão mais baixos. Assim, identifica-se que a *caligrafia*, de cariz puramente mecânico, é selecionada por 6.3% dos inquiridos e na mesma linha surgem os aspetos relacionados com a apresentação do texto. Com efeito, mesmo com valores baixos, tendo em conta que cada professor só referia três dos aspetos mais valorizados, não deixa de ser significativo a consideração dos mesmos. Parece verificar-se algum desconhecimento relativamente àquilo que efetivamente contribui para a qualidade do texto; nesse sentido, surge a pouco atenção para os aspetos mais relacionados com a organização e conteúdo do texto. Esta tendência

parece corroborar resultados encontrados noutros estudos, concretamente a ideia de que os professores dão mais atenção aos aspetos de forma (Ferris, 2010; Lee, 2009) e que se manifestam mais como professores de língua do que como professores que ensinam a escrever (Zamel, 1985).

6.1.2.6. Dificuldades no ensino da escrita

Como a figura 6.11 sistematiza, as dificuldades sentidas pelos professores apresentam níveis de relevância muita diversificada.

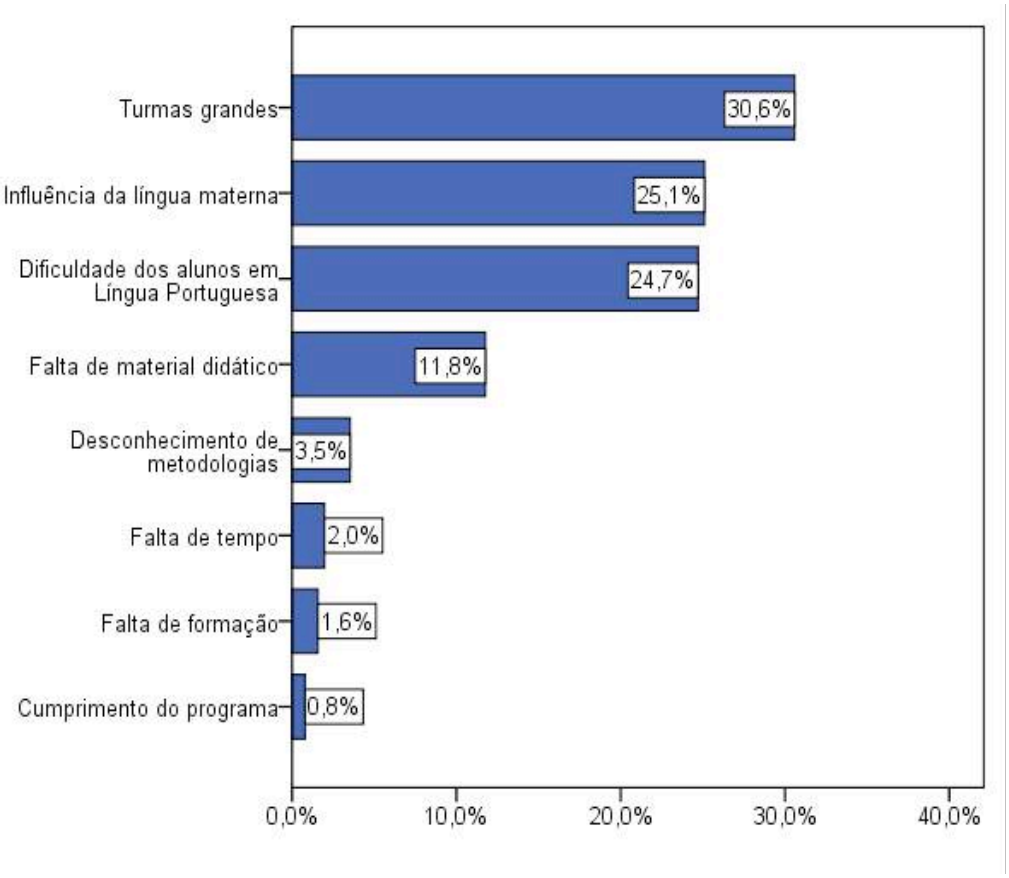


Figura 6.11 - Dificuldades sentidas no ensino da escrita

Em primeiro lugar surgem os obstáculos ao nível da dimensão das turmas. A conceção de que o trabalho pedagógico com a escola em turmas grandes representa um acréscimo de dificuldade é consensual para 30.6% dos docentes inquiridos. Em segundo e terceiro lugar, com valores aproximados, surgem os obstáculos relacionados com a língua. Com efeito, as dificuldades

ao nível da influência da língua materna são sentidas por 25.1% e a falta de conhecimentos em Língua Portuguesa dos alunos é manifestada por 24.7%.

A categoria situada no quarto lugar de dificuldade diz respeito à falta de material, identificada por 11.8% dos professores da amostra.

As dificuldades manifestadas pelos professores não dependem do tempo de serviço pós curso nem dependem da frequência de ações de formação no âmbito de metodologias de ensino da escrita, interpretação que a aplicação do teste Kruskal-Wallis deixa perceber [H (1, 85) = 0. 21, p = 0. 65].

Como os sujeitos na abordagem deste subtópico tinham que selecionar, de um conjunto de hipóteses apresentadas, as três que traduziam as dificuldades sentidas com maior intensidade no ensino da escrita, considerou-se relevante para a investigação achar a linha de pensamento mais destacada no conjunto da amostra. A figura 6.12 expõe o resultado dessa informação recolhida:

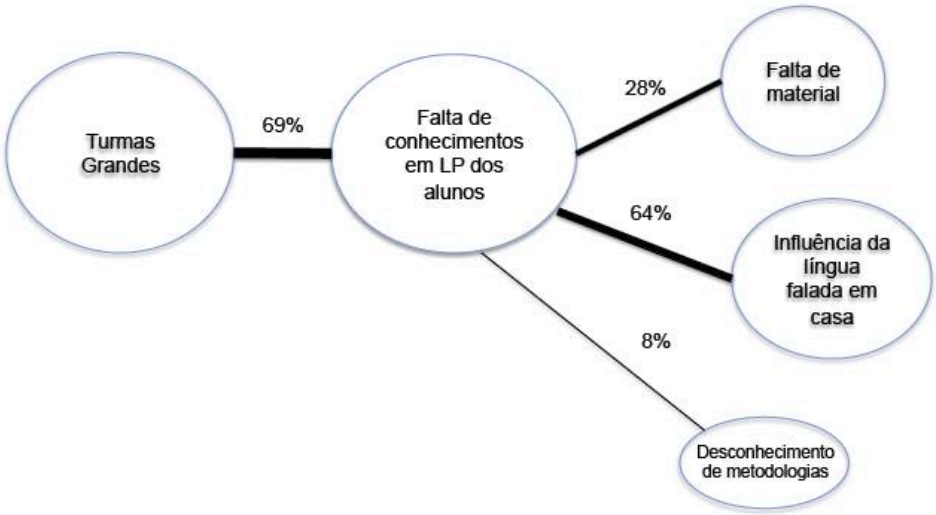


Figura 6.12 - Perfil de respostas dadas para as dificuldades sentidas no ensino da escrita

Assim, percebe-se que, do conjunto de sujeitos que manifestam como constrangimento a existência de *turmas muito grandes*, 69% declaram também *a falta de conhecimentos em Língua Portuguesa dos alunos*, deste conjunto, 64% referem como terceira dificuldade a influência da língua falada em casa, enquanto 28% identificam como problema *a falta de material de*

apoio. A análise destes resultados permite, por um lado, aferir a valorização dos sujeitos para este conjunto de constrangimentos. E, por outro, identificar uma linha de pensamento comum a uma maioria significativa de docentes. Parece assim desenhar-se um quadro de obstáculos sentidos em conjunto pelos mesmos sujeitos.

Com uma percentagem residual surgem as categorias que se prendem com as dificuldades sentidas pelos professores ao nível do desconhecimento de metodologias específicas de ensino da escrita; com a falta de tempo para o ensino da escrita na sala de aula; com a falta de formação contínua e com ao cumprimento do programa; respetivamente com 3.5%; 2%; 1.6% e 0.8%. O que os dados evidenciam é que estas categorias não se constituem como dificuldades efetivas sentidas pelos docentes no ensino da escrita, contrariamente às categorias situadas, sobretudo, nas três primeiros níveis.

O que os dados acima evidenciam é que as conceções acerca das dificuldades sentidas pelos professores no ensino da escrita circunscrevem-se em torno de três dimensões aferidas: os constrangimentos do contexto, as singularidades linguísticas dos alunos e a necessidade formativa dos docentes.

Ao nível dos constrangimentos do contexto, a conceção de que a dimensão das turmas se constitui como um obstáculo para uma prática de ensino da escrita é claramente declarada pelos docentes. Efetivamente, como já referido no Capítulo 1, a literatura não ignora as exigências e desafios que o ensino a turmas numerosas coloca aos professores. Não é de facto igual ao ensino em turmas normais, é mais difícil de gerir, implica outras estratégias (Benbow *et al.*, 2007; Champagne, 1996; Finn *et al.*, 2003). Ainda nesta dimensão, é de sublinhar a referência à dificuldade sentida relativamente à falta de material pedagógico, muito comum no contexto africano, onde a ausência de manual se torna impedimento para as tarefas de ensino. Percebe-se, portanto, que para estes docentes os materiais pedagógicos se circunscrevem ao uso do manual, desconhecendo outras categorias de materiais (Salas, 2004; Tomlinson, 2004) que podem ser usados na aula e as funções que podem desempenhar nas tarefas de ensino da escrita (K. Hyland, 2003).

Relativamente às singularidades linguísticas dos alunos, a conceção de que a língua materna influencia na aprendizagem da escrita em L2 é também sentida como constrangimento para o ensino. Sabe-se que o desenvolvimento da competência escritural em L2 é uma área onde se reflete a influência da L1 (Carson, 1991; Cummins, 1992). Influência que se situa ao nível da transferência de marcas linguísticas e normativas da L1 para a escrita materializada em L2 (Connor, 2002, 2003). É frequente os alunos recorrerem à sua L1 para compensar lacunas lexicais no código de L2 (Cumming, 1989; Vigner, 2009). Esta transferência, juntamente com os fenómenos fossilizados, desempenham um papel importante nas tarefas de produção da escrita em L2 (Manchón Ruiz *et al.*, 2000) e, consequentemente, refletem-se ao nível da intervenção didática.

Ainda nesta dimensão, a baixa proficiência em língua portuguesa dos alunos é, igualmente, apontada como dificuldade para o ensino. A argumentação da literatura aponta no sentido de que um certo nível de competência linguística na língua alvo é necessário para que as competências de escrita possam ter lugar (Ardnt, 1987; Pennington *et al.*, 1997; Vigner, 2009). Assim a importância da aula configurar atividades que se inscrevem como referenciais de conhecimento e funcionamento da L2.

Entretanto, o desconhecimento de metodologias específicas para o ensino da escrita em L2 e consequente necessidade de formação não se intuem como dificuldades para a grande maioria dos docentes. Este posicionamento parece envolver alguma incoerência profissional. Com efeito, as dificuldades que os docentes apontam e que correspondem aos constrangimentos relativos ao contexto educativo, às singularidades linguísticas dos alunos e à faltam de material podem ser ultrapassadas através de uma intervenção diferenciada, sustentada por saberes e metodologias circunscritas a uma didática da escrita em L2. Este aspeto não é racionalizado pelos docentes, que. tendo consciência de dificuldades no ensino, não as situam ao nível de um referencial teórico que têm de possuir nem ao nível das ações didáticas que devem desenvolver num contexto marcado por tão grandes idiossincrasias sociolinguísticas e culturais.

6.1.3. Síntese

A abordagem realizada no estudo 1, centrada na identificação das conceções relativas ao *ensino da escrita* dos professores deixou manifestos alguns aspetos que se consideram relevantes para a compreensão do processo de ensino da escrita nas escolas secundárias de Bissau.

Assim, relativamente à disciplina de português as respostas dos professores mostraram que:

- a aula de português tem como objetivos principais o desenvolvimento de competências específicas da língua, subvalorizando-se as competências de natureza mais transversal;

- na aula de português os domínios privilegiados relativamente ao tempo de ensino que lhes é destinado são a oralidade, em lugar de destaque, seguida da leitura;

- a vinculação da aula de português a estes domínios remete o domínio da escrita para um lugar pouco valorizado enquanto objeto de ensino.

No que diz respeito ao ensino da escrita, as respostas dos inquiridos evidenciaram:

- a escola e a aula de português são identificados como espaços singulares e únicos para potenciar a aprendizagem da escrita aos alunos deste contexto geográfico;

- a escrita como lugar de expressão de sentimentos e pensamentos é o sentido mais generalizado no que à definição do *que é escrever* diz respeito;

- a preocupação com o rigor e correção gramatical dos textos instala-se como princípio integrador da grande maioria de definições dos docentes inquiridos;
- a transmissão de conhecimentos linguísticos institui-se como o aspeto mais valorizado pelos docentes para o ensino da escrita;

- esta vinculação traduz-se numa desvalorização significativa para a transmissão dos conhecimentos implicados numa abordagem processual de ensino da escrita;

- o exercício da escrita aparece como uma prática individualizada, sem espaço para atividades de cariz colaborativo;

- a redação é a atividade considerada mais importante para o desenvolvimento da competência escritural;

- a correção das produções escritas dos alunos configura-se como uma prática realizada apenas pelo professor;

- a correção objetiva-se, essencialmente, na identificação de desvios à norma linguística;

- as dificuldades sentidas na prática de ensino da escrita direcionam-se para os constrangimentos das turmas numerosas e para os impedimentos decorrentes da competência linguística dos alunos, ao nível das interferências da língua materna e ao nível do desconhecimento da língua portuguesa.

Em síntese, parece poder falar-se, a propósito das conceções reveladas por estes docentes para o ensino da escrita que: i) a escrita é um domínio pouco valorizado na aula de português, ii) o conhecimento da norma linguística é fundamental para a competência da escrita. E iii), quando se instaura em

práticas de aula envolve sobretudo o exercício da redação, atividade desenvolvida individualmente por cada aluno.

6.2. Estudo 2: Práticas de Ensino da Escrita de Português L2

Este subcapítulo, correspondente ao estudo 2 e tal como referido no capítulo 4, a questão fundamental a que procura responder circunscreve-se à ação do professor na sala de aula, relativamente àquilo que são as práticas pedagógicas por si implementadas para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência escritural em L2.

Considera-se, em primeiro lugar (6.2.1), a apresentação e discussão dos resultados relativos às observações de aulas e, em segundo lugar (6.2.2), a apresentação e discussão dos resultados relativos ao espaço da escrita nas aulas de Português e à análise dos sumários estudados. Por último (6.2.3), far-se-á uma síntese deste estudo que servirá como base para a triangulação que se irá realizar no subcapítulo 6. 3.

6.2.1 Observação de aulas

Nesta secção serão convocadas as observações de aulas e analisadas de acordo com as orientações já referidas na metodologia. Dado as dimensões e categorias de análise estudadas serem em número considerável, apresentar-se-ão os resultados em seis subsecções – a primeira subsecção diz respeito à configuração da aula de português por domínio de aprendizagem (6.2.1.1); a segunda subsecção corresponde à configuração das práticas de escrita (6.2.1.2); a terceira subsecção identifica a correção das produções escritas (6.2.1.3); a quarta subsecção identifica os materiais pedagógicos usados na implementação das práticas de escrita (6.2.1.4); e, por fim, a quinta subsecção apresenta uma síntese dos aspetos mais importantes observados nas diferentes categorias observadas nas aulas (6.2.1.5).

6.2.1.1. Configuração da aula de Português

Nesta dimensão foram estabelecidas quatro categorias de análise: *Oralidade, Leitura, Escrita* e *Gramática*. A observação que se realizou nas aulas procurou identificar os domínios que eram objeto de trabalho pedagógico na aula e o tempo dedicado a cada um.

Relativamente à caracterização da aula por domínios de aprendizagem, a tabela 6.3 clarifica o cenário mobilizado nas aulas, a configuração de aula de português organiza-se à volta das atividades do domínio da Leitura e da Gramática.

Ao considerar-se a categoria *Oralidade*, verifica-se que em nenhuma aula observada se identificou este domínio como objeto de aprendizagem. Apesar de o professor interagir verbalmente com os alunos através do discurso oral, este nunca se institui como objeto de aprendizagem. As situações identificadas apontam para a presença do oral enquanto modo para veicular informação ou para fornecer instruções relativas quer a conteúdos de outro domínio quer relativas à gestão da sala de aula.

Na categoria *Leitura*, os dados apresentados mostram um cenário completamente diferente do da categoria *Oralidade*. Efetivamente, aquilo que se verificou foi que, das 34 aulas observadas, 19 tiveram como finalidade trabalhar conteúdos inscritos neste domínio, mas em 17 destas aulas, o tempo de aula foi todo dedicado a este domínio. Estes resultados tendem a mostrar uma tendência muita clara na orientação que estes professores imprimem nas suas aulas no sentido da valorização da leitura.

Seguindo a ordem pelas quais as categorias surgem na tabela, focalizamos os resultados obtidos relativamente à categoria *Escrita*. De facto, nas 34 aulas que foram observadas, só uma se focalizou no domínio da escrita, tendo dedicado todo o tempo da aula a esse domínio da língua.

Tabela 6.3 - Configuração das aulas de Português por domínio de aprendizagem e percentagem do tempo dedicado a cada um

Professores		Aulas	Oralidade	Leitura	Escrita	Gramática
P1		A1				77.8%
		A2		77.8%		
P 2		A1		77.8%		
		A2				55.6%
P3		A1		71.1%		
		A2		75.6%		
P4		A1				82.2%
		A2		44.4%		28.9%
P5		A1		77.8%		
		A2				73.3%
P6		A1		77.8%		
		A2		75.6%		
P7		A1		75.6%		
		A2				80%
P8		A1				77.8%
		A2				77.8%
P9		A1				73.3%
		A2		75.6%		
P10		A1				77.8%
		A2		73%		
P11		A1				77.8%
		A2		75.6%		
P12		A1				77.8%
		A2		33.3%		44.4%
P13		A1		73%		
		A2			77.8%	
P14		A1		73.3%		
		A2		55.6%		22.2%
P15		A1				77.8%
		A2		75.6%		
P16		A1		77.8%		
		A2		73.3%		
P17		A1				77.8%
		A2				75.3%
Total	**Média**			70.5%	77.8%	68.1%
	Frequência	34	0	19	1	17

A última categoria analisada foi a relativa à *Gramática*. No total das aulas observadas, este domínio foi objeto de aprendizagem em 17, sendo que, em 14 aulas, todo o tempo de programa foi disponibilizado para trabalhar conteúdos deste domínio. Esta categoria apresenta um comportamento muito semelhante ao apontado na categoria *Leitura*.

Servem estes dados pera perceber que as aulas de português se realizam à volta dos domínios da *Leitura* e da *Gramática*. Esta interpretação ganha ainda mais consistência quando a análise focaliza o tempo de aula dedicado a cada uma das categorias. Na *Leitura,* 70.5% do tempo de aula é para este domínio e 68.1% do tempo é para trabalhar conteúdos de *Gramática*. Refira-se, entretanto, que o tempo restante de aula é sempre ocupado com questões de gestão de sala de aula.

6.2.1.2 Configuração das práticas de escrita

Nesta subsecção pretendia-se identificar que práticas de escrita eram implementadas em sala de aula, no sentido de se perceber de que modo o ensino da escrita surgia materializado na aula. Como já descrito no capítulo da metodologia, foram estabelecidas três categorias de análise: *Construção* (C); *Transformação* (T) e *Registo* (R). Relativamente a cada uma destas categorias identificou-se a ocorrência das mesmas em cada aula, de acordo com o domínio de língua a que apareciam circunscritas e contabilizou-se a frequência e a percentagem de tempo dedicada a cada uma, face ao tempo efetivo de aula. A tabela 6.4 sistematiza todos estes elementos.

Tabela 6.4 - Distribuição das categorias de práticas de escrita por domínio de aprendizagem e respetiva frequência e percentagem de tempo dedicada a cada uma relativamente ao tempo efetivo da aula por categoria.

		Leitura						Gramática						Escrita					
		C		T		R		C		T		R		C		T		R	
Prof.	Aula	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)	F	T(%)
	A1									3	28.6	2	28.6						
P1	A2	1	8.6			3	34.3												
	A1	1	8.6			3	34.3												
P2	A2											3	40						
	A1	1	9.4			2	40.6												
P3	A2					2	44.1												
	A1											4	54.1						
P4	A2	1	13.8							3	20.7	4	51.7						
	A1	1	11.4			4	40												
P5	A2									1	11.4	4	42.9						
	A1	1	8.6			3	34.3												
P6	A2	1	11.8			3	41.2												
	A1					4	47.1												
P7	A2							1	11.1	2	13.9	5	55.6						
	A1							1	11.1	1	11.1	4	44.4						
P8	A2									1	8.3	3	27.8						
	A1									1	9.1	2	24.2						
P9	A2					3	44.1												
	A1									1	14.3	4	28.6						
P10	A2					2	15.2												
	A1									2	14.3	5	48.6						
P11	A2					1	100												
	A1									2	17.1	3	51.4						
P12	A2					1	14.3					3	42.9						
	A1					4	54.5												
P13	A2													1	100				
	A1					2	15.2												
P14	A2					1	28.6			1	8.6	3	42.9						
	A1									1	11.4	3	57.1						
P15	A2					3	73.5												
	A1	1	8.8			3	58.8												
P16	A2					2	90.9												
	A1									1	11.4	4	51.4						
P17	A2											3	44.4						
		1				3		1		1		3		1					
Média			9.1				40.9		11.1		11.4		44.4		100				

Analisando, em primeiro lugar, as práticas de escrita ocorridas nas aulas objetivadas para o domínio da Leitura, verifica-se que apenas se identificaram práticas da categoria *Construção* e da categoria *Registo*.

Relativamente às práticas identificadas de *Construção*, apenas 8 aulas favoreceram este exercício de escrita, com uma atividade por aula e com uma média percentual de tempo de 9.1, face ao tempo efetivo de aula. Estas práticas de construção assumiram, maioritariamente, a forma de resposta escrita a um questionário de interpretação de um texto. Na sequência da leitura de um texto dado, o professor solicitava aos alunos um exercício de interpretação escrita, cujas questões eram escritas pelo docente no quadro.

Os textos eram maioritariamente pertencentes ao modo narrativo e a compreensão não ia muito além da exploração das categorias da narrativa. Nesse sentido, as questões de interpretação apresentavam fórmulas quase recorrentes em todos os exercícios e com uma formatação espacial pré-determinada. Verifiquem-se alguns exemplos, retirados dessas aulas na figura 6.13 e 6.14.

Exemplo 1

1. P: De quem se fala no texto?

   R: _____

2. P: Onde decorre a ação?

   R: _____

3. P: De que outras personagens fala o texto?

   R: _____

4. P: Como se chamam a essas personagens?

   R: _____

5. P: Quem conta esta história?

   R: _____

Exemplo 2

1. P: Quem é a personagem principal do texto?

   R: _____

2. P: Quais as características da personagem principal?

   R: _____

3. Com quem vive a menina do mar?

   R: _____

4. P: Onde eles vivem?

   R:_____

5. P:O polvo trabalha muito porque tem muitos braços. Que trabalhos realiza?

   R: _____

Figura 6.13 - Exemplos de questionários de interpretação, transcritos das aulas observadas

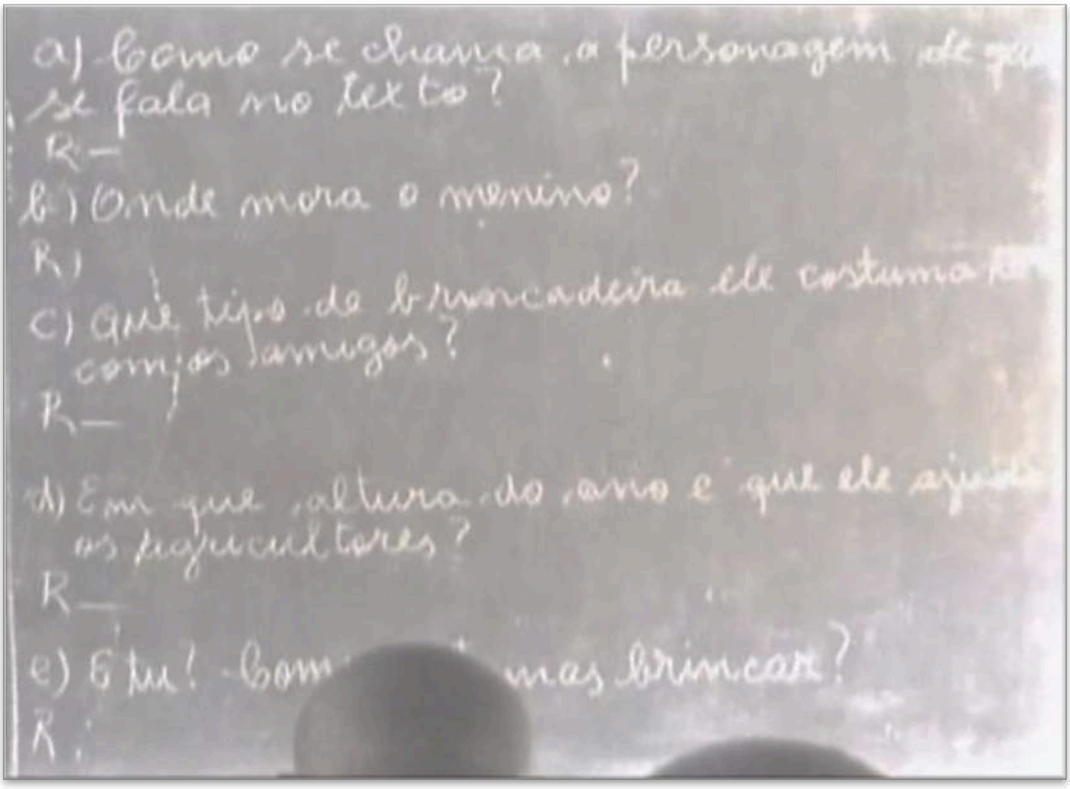


Figura 6.14 - Questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro

Questionários deste teor desenham com clareza a valorização da compreensão apenas enquanto capacidade de localização da resposta no texto. Face a estas questões, a resposta escrita resulta da habilidade do aluno para uma identificação no texto de marcas, segmentos, expressões textuais específicas. O exercício do aluno restringe-se à reprodução de informação textual sem que esta tenha de sofrer algum tipo de modificação. Os alunos respondem com palavras do texto que podem inclusivamente não entender.

As questões são mais centradas na interpretação literal do texto do que na promoção do raciocínio crítico e inferencial.

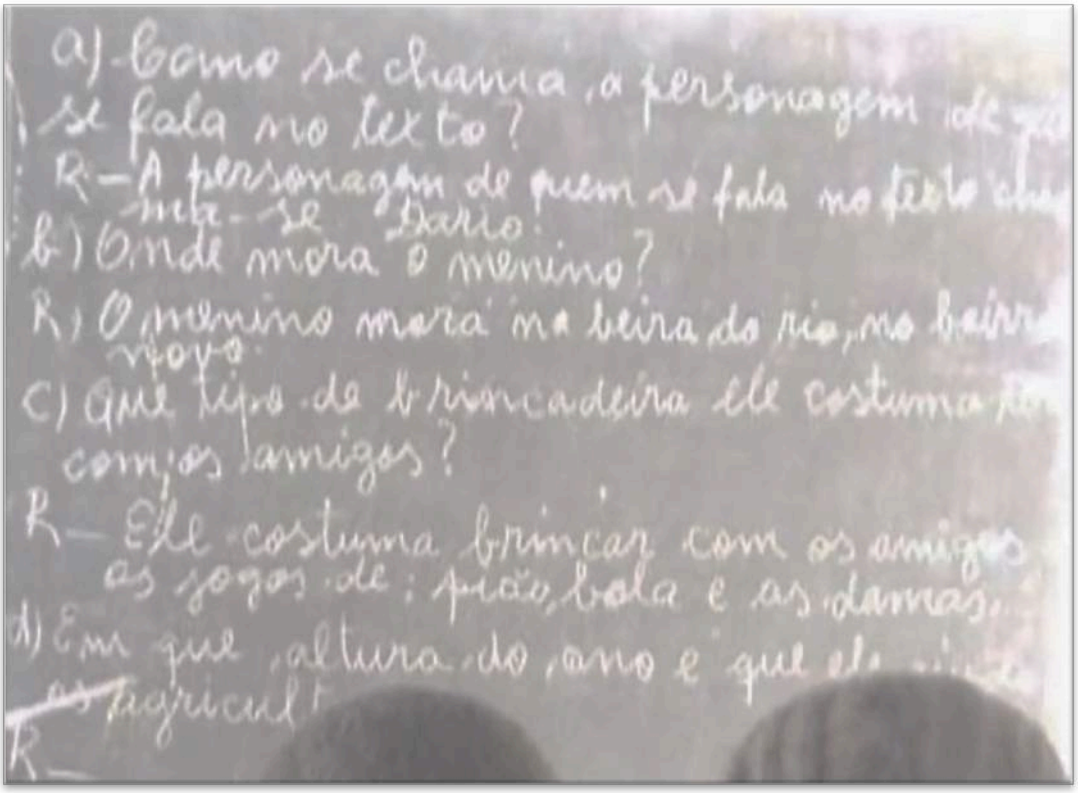
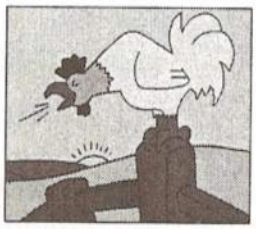


Figura 6.15 - Resolução do questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro

Veja-se a este propósito a figura 6.16, texto que esteve em estudo na aula 2 do P6 e cujo questionário e resolução são ilustrados respetivamente nas figuras 6.15 e 6.17. Como se pode observar, todas as questões remetem para uma compreensão do texto de natureza literal.

É curioso referir que, mesmo quando o professor e a turma eram diferentes, os questionários de interpretação sobre o mesmo texto eram essencialmente iguais. A figura 6.17 ilustra isso mesmo, o texto em estudo volta a ser o *Dario* (Figura 6.16) e o questionário e sua resolução são idênticos ao verificado na figura 6.15.

Texto 4 – O DARIO



Dario é um menino igual a todos os outros meninos: tem cabelos castanhos e finos; carita magra, queimada do sol e do vento; olhos negros e grandes; corpito delgado e fino, mexido e vivo como uma bola de futebol no jogo.

Gosta de pássaros, de peixes, de cachorros, de ovelhas e de bois.

Mora à beira do rio, no bairro novo, mas conhece de cor todos os cantos da vila. Em toda a parte tem amigos com quem joga o pião, a bola, às damas; com quem toma banho de manhã nas águas limpas do rio, ou à tarde no ribeiro dos sapos de grandes olhos redondos.

Nos tempos das colheitas anda pelos campos a ajudar os agricultores. Conversa muito com eles e aprende muita coisa sobre a natureza. Fala com as andorinhas que chegam e com as que partem. E sobe a encosta para ver a vila cheia de cor a brilhar ao sol como uma bela fotografia.

Maria Natália Miranda (Adapt.)

Figura 6.16 - Texto em estudo na aula 2 de P6

Ainda assim, o exercício solicitava ao aluno que individualmente respondesse ao questionário; nesse sentido, havia sempre o exercício de formulação de uma resposta e, consequentemente, a construção de algo novo.

Verificava-se, no entanto, que, mesmo para este exercício aparentemente simples, era deixado ao aluno muito pouco tempo para o resolver, como os dados da tabela 6.4 deixam interpretar. De facto, aquilo que se constatava era que o professor passava muito rapidamente do momento da resolução individual pelo aluno do questionário, para o da resolução do questionário no quadro pelo professor ou pelo professor e alunos.

E assim, neste trabalho de produção escrita de uma resposta a uma dada pergunta, quase nunca se verificava o exercício de reflexão metalinguística, no sentido de os alunos pensarem quais os aspetos que eram fundamentais para elaborar a resposta adequada, concretamente ao nível do conteúdo informacional, do vocabulário apropriado e naturalmente da sua organização e estruturação frásica.

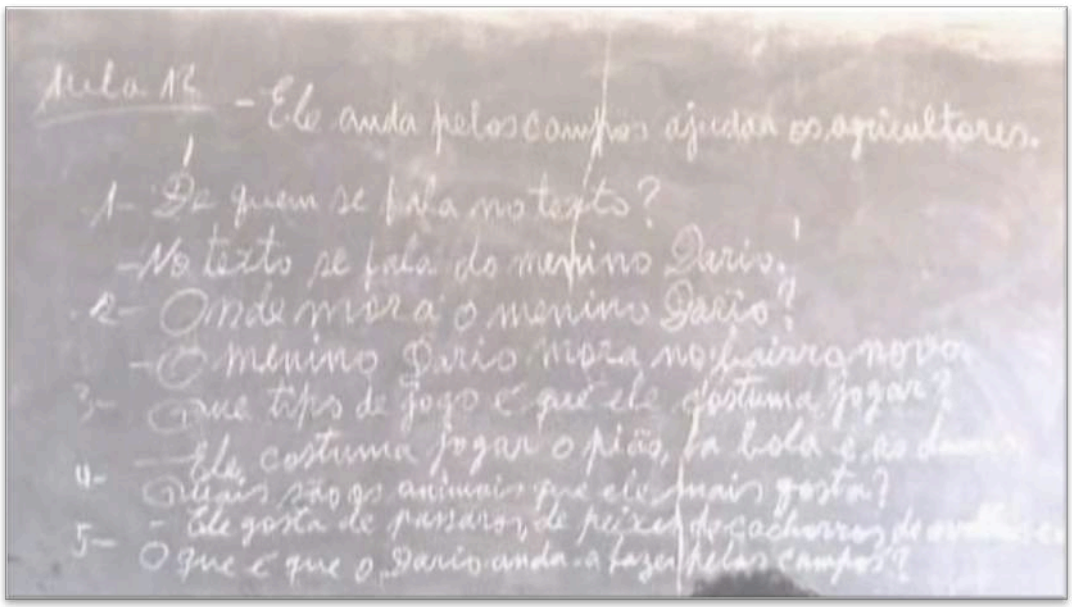


Figura 6.17 - Resolução do questionário de interpretação, escrito pelo professor no quadro

Interpreta-se em seguida as práticas classificadas na categoria *Registo* nas aulas dedicados ao domínio da Leitura.

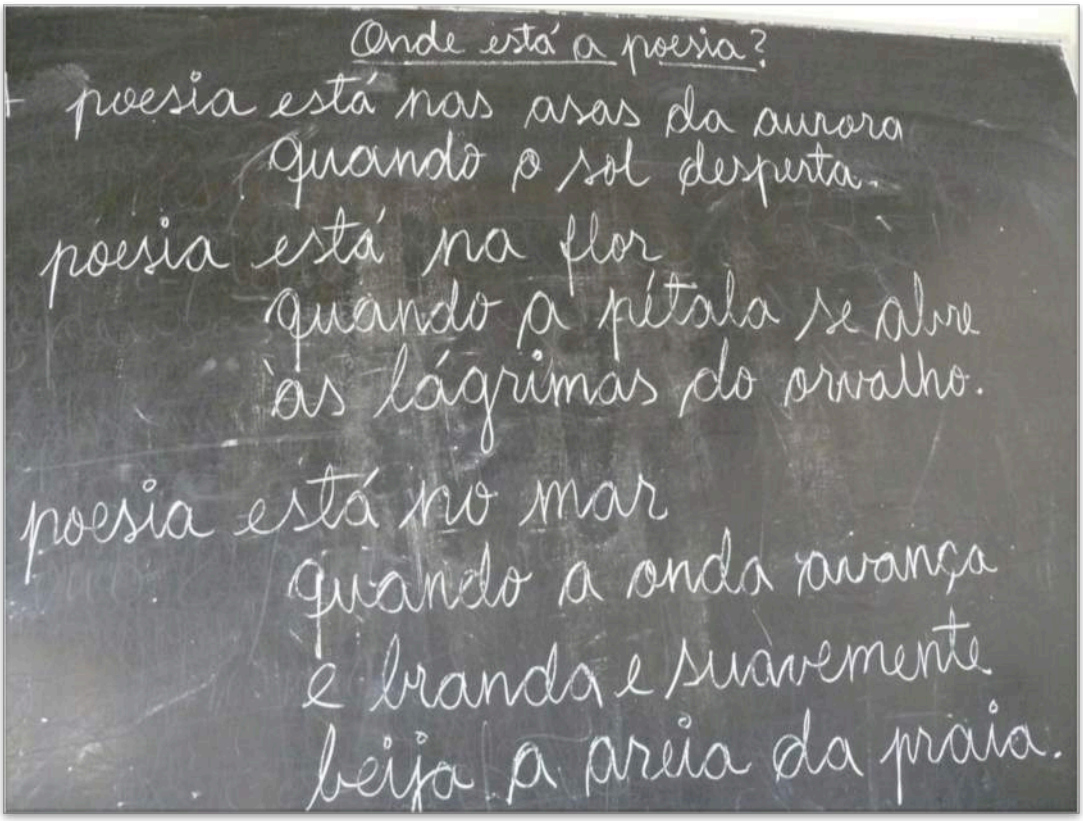
Estas práticas são aquelas que ocorrem com maior frequência. Com efeito, com exceção da aula 2 do P4, todas as aulas que tiveram sob escopo o domínio da Leitura, tiveram práticas de escrita de registo. Para além disso, a média percentual de tempo dedicada a estas era de 40.9; os professores davam sempre um intervalo de tempo bastante grande para os alunos efetuarem os registos, relativamente ao tempo que davam para as práticas de escrita inscritas na categoria *Construção* (9.1%).

Estes registos configuravam normalmente tarefas de reprodução textual e surgiam inscritos em situações de copiar textos do quadro; questionários de interpretação de textos, resolução de questionários de interpretação, listas de vocabulário e respetivos significados.

A título de exemplo, na aula 2 do P11 (Figura 6.18), como o professor verifica que muitos alunos não trazem consigo a antologia de textos, opta por passar na íntegra o texto que tinha preparado para essa aula. Trata-se de poema

Onde está a poesia? de Vasco Cabral. Dado o texto ser longo, o quadro ser pequeno e os alunos lentos a passar o texto, a aula resumiu-se apenas a este exercício de cópia.

Em momento algum, se aproveitou esta situação para potenciar alguma reflexão em torno da escrita, como a chamada da atenção para a marcação da pontuação, para a correta identificação das estrofes, ou outras situações da natureza mais superficiais, mas importantes para que os alunos ficassem com um registo correto nos seus cadernos.


Onde está a poesia?

poesia está nas asas da aurora
quando o sol desperta.
poesia está na flor
quando a pétala se abre
às lágrimas do orvalho.

poesia está no mar
quando a onda avança
e branda e suavemente
beija a areia da praia.

Figura 6.18 - Texto passado pelo professor no quadro para registo pelos alunos nos cadernos

Na aula 2 do P16, a situação foi praticamente igual, com exceção para o facto de o texto ser mais pequeno e, no fim, o professor poder ainda colocar no quadro um exercício de interpretação do texto para os alunos passarem para os cadernos, a fim de o resolverem como trabalho de casa.

Entretanto, foram observadas outras situações de aula que exigiam ao aluno o registo, concretamente, nos momentos em que o professor tinha como estratégia a escrita de toda a informação no quadro ou, em alternativa, o ditado da mesma, concretamente, definições relativas a conteúdos narrativos e atividades de compreensão e interpretação de texto. Veja-se a situação, ilustrada na figura 6.19, ocorrida numa aula, a propósito das categorias da narrativa.

Categorias da narrativa	"Atiro a porta, mãe?"	
Espaço	Onde decorre a história?	A história decorre na última casa da aldeia.
Tempo	Quando ocorre a história?	A história acontece num certo dia quando bateram à porta da mãe e do filho.
Personagens	Quem participa na história?	Na história participa a viúva, o filho e os ladrões.
Ação	Que acontece na história?	Alguns homens aparecem e roubam o menino.
Narrador	Quem conta a história?	Quem conta a história é o narrador.

Figura 6.19 - Exemplo de um registo passado pelo professor no quadro

O que se observou nesta aula foi que, num primeiro momento, o professor passou no quadro preto um questionário de interpretação baseado em conteúdos das categorias da narrativa e relativo a um texto que tinha sido lido na aula anterior. Começou por desenhar um quadro com três colunas, tal como a figura 6.19 mostra. Depois, preencheu as duas primeiras colunas, leu e explicou aos alunos o que tinha feito, solicitando-lhes de seguida que passassem para o caderno, posteriormente preencheu a terceira coluna que concretizava as respostas colocadas na segunda coluna. À medida que ia preenchendo, ia lendo o que escrevia; quando acabou, leu tudo de novo, isto é, de acordo com o par pergunta-resposta e terminou, pedindo aos alunos para copiarem para os cadernos a restante informação. Nunca em momento algum, foi solicitado aos alunos a consulta do texto sobre o qual obedecia o exercício.

A aula teve ainda uma outra tarefa de escrita que consistiu no ditado pelo professor da definição do conteúdo: *características físicas e características psicológicas*.

A situação descrita na figura 6.19 foi presenciada na maioria das aulas; efetivamente, os professores optavam por serem eles a realizar todo o processo de interpretação escrita dos textos e os alunos limitavam-se a ser meros copistas, cujo exercício, pré-formatado em termos espaciais, não ia além do treino ortográfico e da possível memorização do conteúdo e da estrutura organizacional e discursiva das perguntas e das respostas. Mesmo quando estavam em causa exercícios sobre definições, estes eram objetivados para uma aprendizagem formal e não para o seu uso nas tarefas de aquisição de vocabulário e conceitos necessários para o modo de funcionamento dos discursos.

Uma outra tarefa de registo que era presente nas aulas de Leitura consistia na lista de vocabulário "desconhecido" e respetivo significado (Figura 6.20).

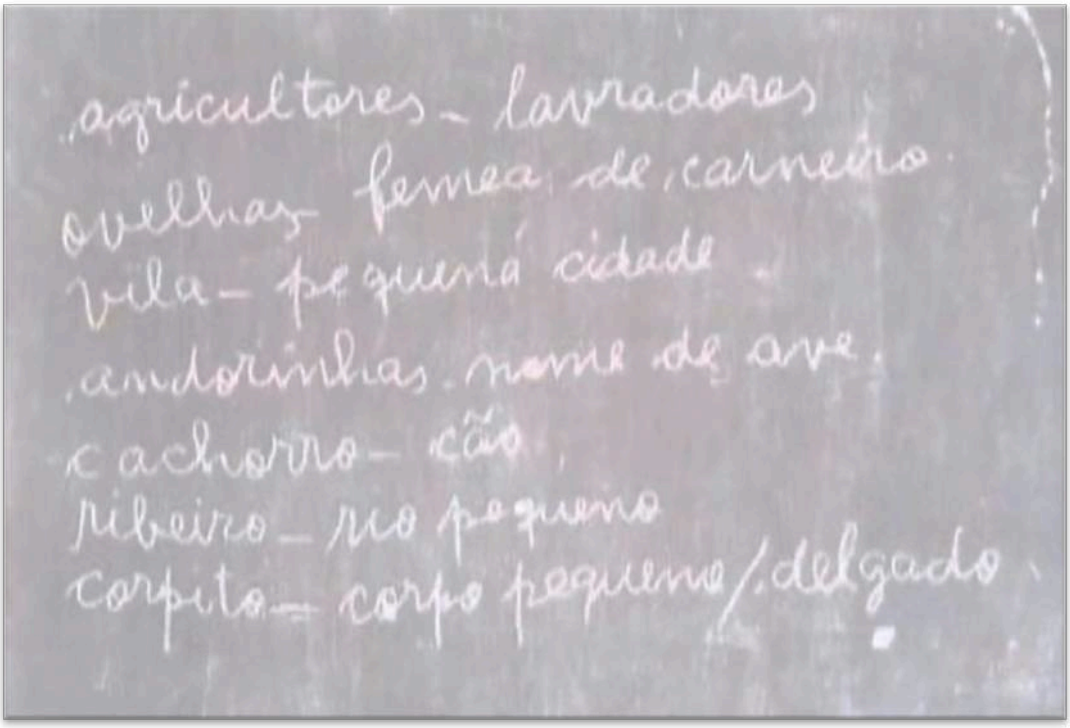


Figura 6.20 - Lista de vocabulário e significados registado pelo professor no quadro

Normalmente, estas situações aconteciam depois da leitura do texto pelo professor e pelos alunos. A tarefa de escrita, também neste caso, limitava-se à reprodução da informação que os alunos faziam nos seus cadernos. O professor limitava-se a "dar" as palavras que lhe pareciam difíceis, sem considerar se o contexto em que apareciam poderia ajudar os alunos a deduzir o significado das mesmas. A descodificação do léxico consistia no ensino direto de palavras, o professor era quem fazia o registo da informação no quadro. O procedimento mais recorrente consistia na escrita de uma lista onde constava o vocabulário "desconhecido" e posteriormente na anotação do significado de cada uma das palavras. Só então era solicitado aos alunos a reprodução da informação nos cadernos diários. E assim também nesta tarefa a prática de escrita limitava-se à mera reprodução manuscrita de palavras e segmentos frásicos e, eventualmente, ao alargamento do léxico ortográfico.

Analisa-se em seguida as práticas ocorridas nas aulas circunscritas ao estudo de conteúdo do domínio *Gramática*.

Relativamente às práticas de escrita ocorridas nas aulas objetivadas para o domínio *Gramática*, os dados revelam exemplos das três categorias de análise: *Construção, Transformação* e *Registo*, embora com percentagens de tempo e número de ocorrências muito diversificadas.

Considerando em primeiro lugar as práticas inscritas na categoria *Construção*, como os valores apresentados na tabela 6.4 deixam perceber, apenas em duas aulas (aula 2 do P7 e aula 1 do P8), houve a concretização de tarefas desta natureza.

A aula do P7 foi dedicada ao estudo dos adjetivos, depois de várias tarefas em torno do estudo do conteúdo gramatical; como último exercício da aula o docente solicita aos alunos que escrevam frases para aplicarem o conteúdo ensinado "graus dos adjetivos" (Figura 6.21). O tempo fornecido para a resolução de exercício foi bastante curto, sem dúvida, apenas 11.1% do tempo efetivo de aula; nesse sentido, poucos alunos terminaram a tarefa. A correção foi oral, alguns alunos foram lendo as frases que tinham produzido, e percebeu-se que muitos alunos repetiam as frases uns dos outros. A atividade

termina com a escrita no quadro pelo professor de três frases exemplificativas e respetivo registo das mesmas pelos alunos nos seus cadernos.

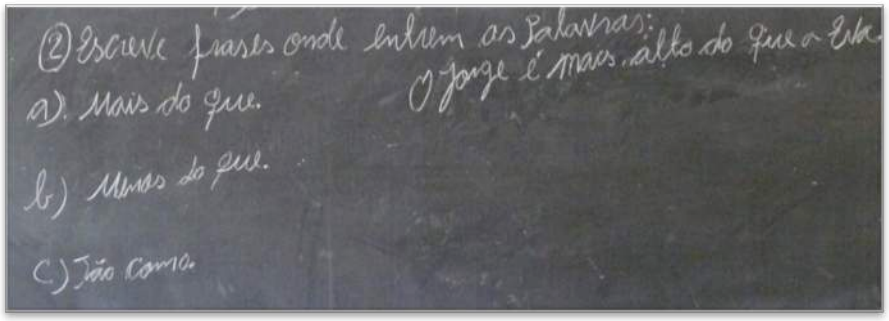


Figura 6.21 - Exercício de gramática, escrito no quadro pelo professor

Relativamente à aula do P8, o desenho da prática de escrita foi idêntico ao descrito anteriormente, apenas o conteúdo era diferente; tratava-se de estudar os nomes concretos e os nomes abstratos. Como último exercício da aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem quatro frases, uma para cada nome dado: *felicidade, paz, bola, carro*. Mais uma vez, verificou-se que o tempo dado (11.1%) não foi suficiente para todos os alunos terminarem. O professor pede aos alunos para lerem algumas das frases que construíram e termina por escrever algumas dessas frases no quadro e ordenar o respetivo registo das mesmas nos cadernos dos alunos.

As práticas inscritas na categoria *Transformação* foram identificadas em 13 aulas das 34 observadas, com uma média de 1 por aula e com uma percentagem média de tempo de 11.4 do tempo efetivo de aula.

Quando se percorrem todos os dados recolhidos exemplificativos das práticas inscritas na categoria *Transformação*, várias considerações emergem. Estas atividades de transformação assumiam maioritariamente a forma de exercícios de completação, de substituição, de alteração e de identificação de itens gramaticais (Figuras 6.22 e 6.23).

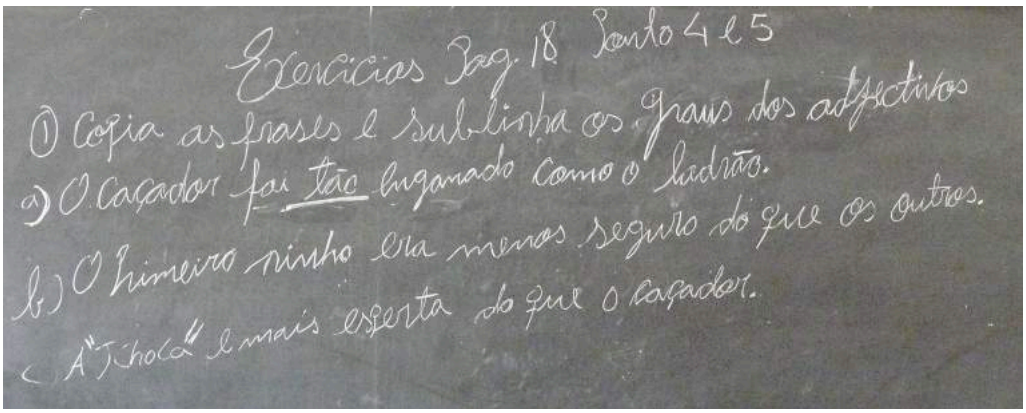


Figura 6.22 - Exercício de identificação de itens gramaticais

No exercício ilustrado na figura 6.22, os alunos tinham que identificar o advérbio e a locução que permite realizar corretamente o grau comparativo dos adjetivos. Solicitação claramente expressa na elocução de ordem: *copia as frases e sublinha os graus dos adjetivos.*

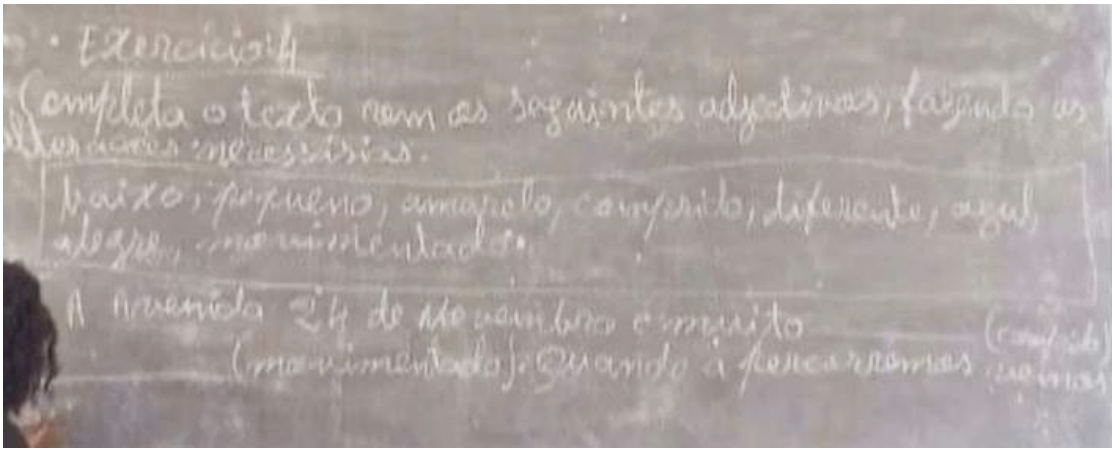


Figura 6.23 - Exercício de completação de itens gramaticais

No exercício que a figura 6.23 exemplifica, a partir de um conjunto de adjetivos dados, os alunos tinham como tarefa completar a frase, realizando a concordância correta entre adjetivos e nomes. Repare-se que o professor colocava entre parênteses o adjetivo adequado ao espaço a completar. O exercício do aluno era apenas fazer a transformação, alterando o género do adjetivo. Não se aproveitava o exercício para uma reflexão linguística que podia passar pela relação semântica entre as palavras e, a partir daí, verificar

se determinado item lexical pode surgir como qualificativo de um determinado nome, por exemplo. O exercício realiza-se com uma função claramente prescritiva.

Quanto à seleção dos exercícios, aquilo que imediatamente ressalta é a clara valorização para conteúdos da gramática tradicional, nomeadamente, a oração e seus constituintes, funções sintáticas, o estudo das classes de palavras, as regras de concordância e a conjugação verbal (Figura 6.24).

À semelhança do que já foi dito anteriormente, a propósito das tarefas inscritas na categoria *Construção*, as atividades são realizadas individualmente por cada aluno no seu caderno; no entanto, o tempo que lhes é dado para resolução dos exercícios é sempre muito pouco e, assim, na maioria dos casos, quando ocorre o momento da correção, a maioria dos alunos ainda não terminou a tarefa.

A correção destes exercícios enforma de alguma mecanicidade na medida em que é realizada no quadro pelo professor, cuja preocupação parece ser a de fornecer aos alunos exemplos padronizados das regras gramaticais anteriormente apresentadas. O espaço para a reflexão gramatical fica assim muito ausente da tarefa. A tónica parece ser a de aprender gramática para se memorizarem regras gramaticais sem haver a preocupação de saber se elas são aplicadas corretamente e conformes às diferentes situações de uso da língua.

Exemplo 1

1. Identifica os nomes próprios e comuns na lista seguinte: tenro, olhos, Agosto, cabelo, mar, gosto, flores, normal, actor, ver, Abdulai, livros, cor
2. Identifica nas seguintes frases os nomes concretos e os nomes abstratos.

a) O rapaz gosta de jogar à bola.

b) A menina gosta de brincar com bonecas.

c) A paz é importante em todo o mundo.

d) Todo o mundo procura a felicidade.

Exemplo 2

1. Completa as seguintes frases com os nomes no feminino

1.1 A _____ (avô) do Jósimo conta muitas histórias.

1.2 A _____ (cantor) preferida é _____ (português).

1.3 Quando foi ao mato o _____ (tio) viu uma _____ (boi).

1.4 O presidente de Portugal casou um _____ (filho).

Exemplo 3

1. Preenche os espaços em branco com os advérbios que aprendeste.

a) O João comprou os lápis no Bandim.

b) O João comprou os lápis _____.

c) Aqueles alunos estão na sala de aula.

d) Aqueles alunos estão _____.

Exemplo 4

1. Coloca no presente do indicativo os verbos que estão entre parênteses.

a) O Indami e a Quinta _____ (assistir) aos filmes no Liceu.

b) Nós _____ (estudar) muito para a prova global.

c) Tu _____ (ser) bom jogador de futebol.

d) Eu _____ (ter) muito dinheiro.

e) Ele _____ (estar) em Bissau.

2. Reescreve as frases do exercício anterior, iniciando-as pela palavra "Amanhã..."

Figura 6.24 - Exemplos de exercícios gramaticais, transcritos das aulas observadas

Entretanto, relativamente às tarefas alocadas na categoria *Registo*, os dados deixam clara a tendência: uma média de 3 tarefas por cada aula e uma percentagem de tempo médio de 44.4 relativamente ao tempo efetivo de aula.

Verificou-se que todas as aulas que abordavam conhecimentos gramaticais geravam situações de reprodução informacional. Esta prática normalmente caracterizava-se pela cópia ou pela escrita da definição do conteúdo conforme o professor optasse por a passar no quadro ou pela sua realização oral, como se verifica na aula 2 do P4, em que, num primeiro momento, o docente dita a definição de adjetivo: *Chamam-se adjetivos às palavras que indicam como são as pessoas, as coisas ou animais, atribuindo-lhes qualidades. Os adjetivos, só por si, não têm existência própria; dependem sempre da pessoas, do animal ou da coisa a que se referem. Os adjetivos concordam sempre em género e número com os nomes que qualificam e podem colocar-se antes ou depois deles*. Para, logo de seguida, escrever no quadro a restante informação, (figura 6.25).

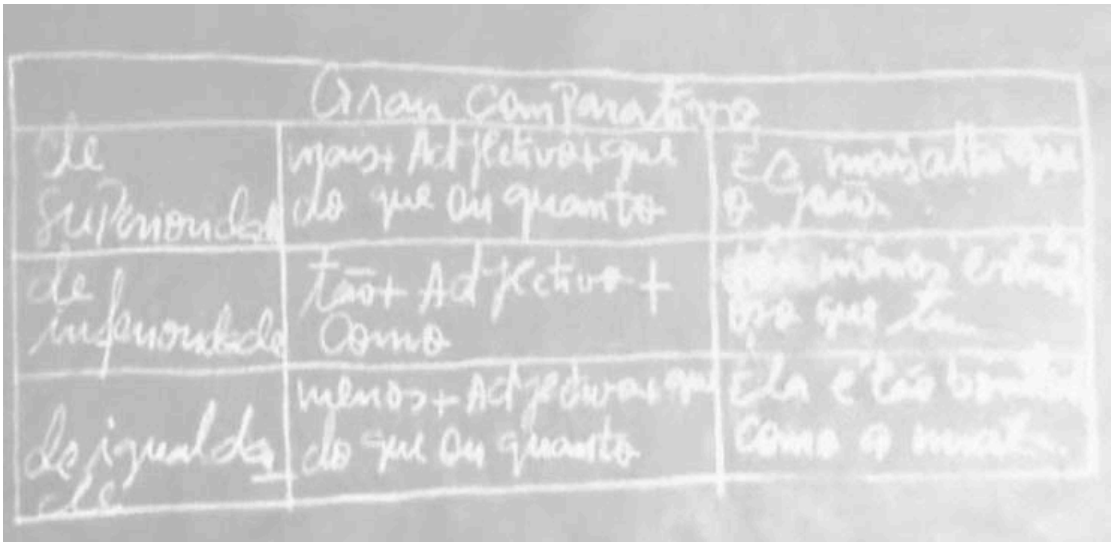


Figura 6.25 - Registo realizado pelo professor no quadro

Entretanto, todos os enunciados de exercícios e respetivas resoluções eram também registados pelos alunos nos seus cadernos a partir do quadro.

Constatou-se, ainda, que as aulas de gramática assumiam sempre o mesmo padrão organizacional, isto é, primeiro, o professor introduzia o conteúdo gramatical apresentando a metalinguagem específica; depois, facultava a sua definição; de seguida, fornecia exemplos e, por último, realizavam-se exercícios de aplicação.

Uma outra regularidade a que se assistiu foi à repetição e ao tipo de abordagem dos conteúdos gramaticais. Com efeito, independentemente do ano letivo de escolaridade, percebe-se que os conhecimentos gramaticais trabalhados nas aulas são sempre os mesmos e com o mesmo tipo de abordagem. Por exemplo, a classe dos adjetivos surgiu em aulas de 3 níveis diferentes (8º, 9ª e 10ª classes), mas a definição foi sempre a mesma, assim como os exemplos dados.

Face a estes dados, parece legítimo inferir que não há preocupação em estabelecer um princípio de progressão na aprendizagem dos conteúdos linguísticos, nem de confrontar os alunos com novos desafios, especializações e complexidades que permitam a evolução de conhecimentos para patamares sucessivos e consolidados.

Verifica-se, de facto, um trabalho sistemático da gramática, mas apenas por que se fazem muitos exercícios e se escrevem muitas definições. As aulas de gramática nunca são aulas para se refletir sobre a estrutura e funcionamento da língua; são momentos em que se ditam regras e se apresentam exemplos perfeitos. Os conhecimentos facultados aos alunos são enformados pela abstração, sem ligação com o uso que deles deve ser feito. As tarefas gramaticais são realizadas em contextos completamente descontextualizados, é o exercício pelo exercício em si mesmo.

Nesta linha de pensamento, acrescenta-se que a seleção de conteúdos gramaticais não parece obedecer a nenhum critério especial, por exemplo, com o facto de se tratar de uma L2 e, portanto, uma língua que os alunos conhecem apenas através da aprendizagem formal e onde todos os saberes a aprender têm de ser devidamente explicitados. Deste modo, afigura-se legítimo interpretar que os alunos sujeitos a esta pedagogia da gramática

dificilmente aprenderão a saber como as regras funcionam e dificilmente as poderão transpor para o uso funcional e comunicativo da língua.

Por último, relativamente às práticas de escrita inscritas no domínio da *Escrita* propriamente dita, aquilo que se verificou foi que apenas 1 aula do total de todas as aulas observadas teve uma tarefa supostamente de aprendizagem da escrita e que se classificou na categoria *Construção*.

A aula em causa foi a do P13, A2 e todo o tempo de aula foi dedicada à tarefa que teve como instrução do professor*: Hoje vão fazer uma lenda como a que leram na aula anterior*. Dada a instrução, o professor entregou uma folha em branco aos alunos, referiu o título que colocariam, *lenda,* e chamou a atenção para não esquecerem de colocarem o nome. A aula decorreu sobre este cenário e à medida que os alunos iam acabando entregavam e saíam da sala.

Percebe-se, claramente, pela descrição sucinta acima que o professor deixou os alunos livremente construírem o texto sem efetuar qualquer tipo de orientação ao nível das dimensões do processo de escrita. Concretamente a recuperação de algumas especificidades retóricas e discursivas da tipologia que era pedida e que se baseavam num texto-modelo abordado na aula anterior.

6.2.1.3. A correção das práticas de escrita

Como já referido no capítulo 1, é fundamental desenvolver nos alunos a competência de correção na escrita. Este aspeto torna-se ainda mais relevante quando o conhecimento das convenções linguísticas da L2 é limitado. Efetivamente, a capacidade dos alunos de L2 para detetar e resolver problemas com os seus textos escritos está relacionada com a proficiência e experiência de escrever em L2 (Roca de Larios,Murphy & Marin, 2002). Percebe-se, por isso, claramente, a necessidade de ensinar aos alunos quando e como corrigir os trabalhos escritos. Naturalmente que esta ideia só se concretiza se os docentes tiveram consciência da importância da revisão para o desenvolvimento de L2 e para a criação de uma escrita com qualidade.

Neste sentido, identificar a presença na sala de aula de momentos de correção do trabalho escrito realizado pelos alunos e caracterizar o tipo de correção

efetuada a esse trabalho foram dois aspetos pré-determinados para a observação de aulas.

Os dados recolhidos na observação das 34 aulas permitem aferir que em nenhum momento se identificaram práticas pedagógicas de correção do trabalho escrito desenvolvido pelos alunos.

Com efeito, os professores têm por hábito circular pela sala enquanto os alunos realizam atividades de escrita; no entanto, nunca se lhes dirigem no sentido de verificar o trabalho realizado. Da mesma forma, também nunca solicitam aos alunos a implementação autónoma dessa prática.

Apesar da inexistência de correção dos objetos propriamente escritos pelos alunos, verificaram-se em 35% das aulas observadas momentos em que o professor realizava algum movimento corretivo. Estes desenvolviam-se aquando da solicitação de respostas orais pelo docente aos alunos, concretamente na resolução dos questionários interpretativos ou nos exercícios de gramática.

Nas respostas aos questionários escritos de textos, a correção, realizada sempre pelo docente, convoca o produto final, ou seja, a resposta-modelo que se pretende fazer. Neste sentido, o docente focaliza a validação da resposta do aluno na verificação da chamada “resposta completa”. Sob o ponto de vista do conteúdo, a resposta completa traduz-se na retoma de parte da questão, de acordo com um contínuo temático que vem de trás, que tem de ser anafórico e não alterado, mas completado com a informação solicitada. Na consideração da materialidade linguística da resposta, a correção centra-se na estrutura frásica, na concordância sujeito-verbo e na escolha apropriada do vocabulário.

Nas respostas aos exercícios gramaticais, a correção focalizava a aplicação correta de uma normalização ou regra gramatical, não se consideravam situações de uso da língua.

A leitura deste quadro mostra que as preocupações dos docentes ao nível da correção estão centradas na elaboração de um produto final, estereotipado e o mais aproximado possível de um modelo pré-concebido, quer na materialidade linguística quer a nível proposicional.

6.2.1.4. Materiais didáticos

Relativamente a este ponto, procurou-se ao longo das aulas observadas identificar e caracterizar os materiais didáticos usados na implementação das práticas de escrita**.**

O material didático usado nas aulas foi a chamada "Antologia de textos", a presença de fichas informativas em forma de registo oral ditado pelo professor aos alunos e as fichas de interpretação de texto e de exercícios de gramática, em forma de registo escrito no quadro, posteriormente passados para o caderno pelos alunos.

A finalidade destes materiais estava circunscrita ao trabalho realizado pelos docentes no âmbito dos domínios da *Leitura* e da *Gramática* e, neste sentido, poder-se-á dizer que não se identificaram materiais para o trabalho objetivado para o desenvolvimento da escrita.

Os textos escritos na linha de Ken Hyland (2003) poderiam ter sido estudados pelos estudantes enquanto textos-modelo no sentido de eles reconhecerem modos de funcionamento discursivos e linguísticos diversificados e adequados a diferentes situações de comunicação. Configuram conhecimentos que os alunos podem construir de modo a perceber alguns dos mecanismos linguísticos e pragmáticos que a escrita enforma. Com efeito, em nenhuma aula se inferiu este trabalho pedagógico à volta dos textos.

Do mesmo modo, também não foram usados nas aulas materiais de referência (K. Hyland, 2003), como gramáticas, dicionários, prontuários ortográficos, materiais que os estudantes podem consultar como guia e suporte porque descrevem a estrutura e o léxico da língua e fixam as regras do seu registo escrito, desde que ensinados pelos docentes.

6.2.1.5. Outros movimentos

Por último, na dimensão *Outros movimentos* foi registado um aspeto que a investigadora considerou importante. Diz respeito à presença de um momento nas aulas dedicado à escrita do sumário. Percebeu-se que, na grande maioria das aulas (85%), há sempre um espaço para o registo do sumário. Este é

materializado linguisticamente sempre pelo docente que o escreve no quadro (Figura 6.26) ou que o dita para os alunos escreverem nos cadernos. Surge ora no início ora no fim da aula e tem sempre correspondência com a temática desenvolvida na aula.

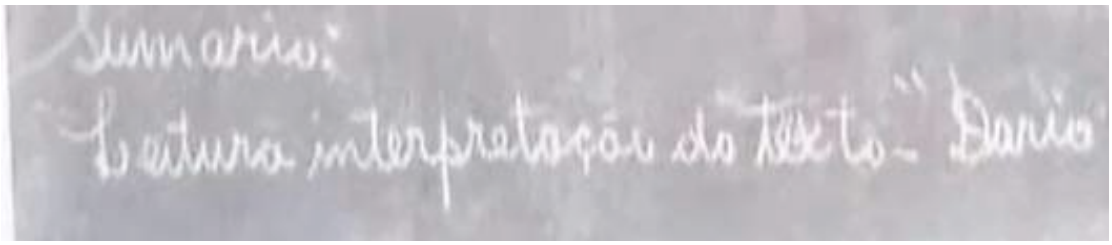


Figura 6. 26 - Sumário registado no quadro pelo professor

6.2.2. Os sumários nas aulas de português

De acordo com os procedimentos explicitados no capítulo da metodologia (5) far-se-á a análise e discussão dos resultados. Em primeiro lugar, a atenção concentra-se nos dados relativos à frequência dos diferentes domínios de referência disciplinares (6.2.2.1); seguidamente, apresentar-se-á os respeitantes à natureza das atividades de escrita (6.2.2.2).

6.2.2.1 Frequência dos diferentes domínios de referência disciplinar

A análise dos enunciados categorizados pelos diferentes domínios de referência da língua portuguesa e distribuídos pelo professor são apresentados na tabela 6.5.

A leitura desta tabela mostra claramente que a categoria *Gramática* é a mais frequente; com efeito, 60% dos professores apresentam nos sumários maior frequência de conteúdos pertencentes ao domínio da Gramática. Os restantes 40% situam-se na categoria *Indiferenciado.*

Verifica-se ainda que as categorias *Gramática* e *Indiferenciados* são as que apresentam maiores frequências, sendo que os professores que revelam

Gramática em primeiro lugar apresentam *Indiferenciados* em segundo e os que apresentam *Indiferenciados* em primeiro apresentam *Gramática* em segundo.

Outro resultado expressivo diz respeito ao facto de praticamente todos os professores colocarem a *Leitura* como terceiro domínio mais representado.

Entretanto, a *Escrita* aparece como quarto domínio em quase todos os professores e, por último, refere-se que a *Oralidade,* enquanto domínio a desenvolver, surge em último lugar e, para além disso, que apenas 50% dos professores a contemplam nos seus sumários.

Tabela 6.5 - A categorização dos sumários por diferentes domínios, frequência e distribuição por professor

Prof.	**Domínios disciplinares (frequência e percentagem)**					**Total de ocorrências**
	Gramática	Leitura	Escrita	Oralidade	Indiferenciados	
BC 01	30 (28,8%)	25 (24%)	14 (13,5%)		35 (33,7%)	104 (100%)
BC 02	30 (46,2%)	6 (9,2%)	8 (12.1%)		22 (33,8%)	66 (100%)
BC 03	24 (30,8%)	18 (23,1%)	8 (10,3%)	4 (5,1%)	24 (30,8%)	78 (100%)
BC 04	29 (34,5%)	18 (21,4%)	10 (11,9%)		27 (32,1%)	84 (100%)
BC 05	49 (50%)	21 (21,4%)	6 (6,1%)		22 (22,4%)	98 (100%)
BC 06	29 (38,2%)	8 (10,5%)	15 (19,7%)	10 (13,2%)	14 (18,4%)	76 (100%)
BC 07	15 (20,3%)	31 (41,9%)	14 (18,9%)	4 (5,4%)	10 (13,5%)	74 (100%)
BC 08	35 (29,4%)	21 (17,6)	16 (13,4)	10 (8,4%)	37 (31,1%)	119 (100%)
X±DP	30,13±9,63	18,50±8,26	11,38±3,81	7,00±3,46	23,88±9,28	87,38±17,94

X = média; DP = desvio padrão.

Os resultados globais dos enunciados distribuídos pelas diferentes categorias são apresentados na figura 6.27.

A análise da figura mostra que a *Gramática* é a categoria com maior número de ocorrências; as aulas são orientadas para o domínio da *Gramática* em 35% dos sumários, na consideração de que o enunciado de cada sumário diz

respeito a uma aula; verifica-se, portanto, uma tendência evidente em se privilegiar o domínio dos conhecimentos linguísticos como aquele que ocupa mais aulas na disciplina de português.

Entretanto, a análise aos conteúdos gramaticais que são constitutivos dos sumários, aponta para a presença constante dos mesmos conteúdos. Os domínios que são objeto de ensino situam-se sempre à volta das classes de palavras, sobretudo, o estudo dos nomes, dos adjetivos, dos determinantes e dos verbos. A análise sintática e as relações entre palavras surgem como conteúdo de alguns sumários, no entanto, em menor número que os anteriores. Verifica-se, ainda, que os conteúdos estudados são sempre os mesmos, independentemente do ano letivo, não se inferindo, assim, uma planificação linguística assente na sequencialidade e na relação dos saberes entre si que garanta a progressão da aprendizagem, e, portanto, um conhecimento da língua mais fundamentado e consciente.

Em segundo lugar, com 27% dos enunciados, surge a categoria *Indiferenciados*. Recorde-se que é nesta categoria que se situam as atividades de revisão, de correção de trabalhos e exercícios individuais ou em grupo. A elevada frequência de ocorrências desta categoria legitima alguma surpresa e necessidade de perceber a lógica interna de ocorrência. Analisado o espectro anual dos sumários, percebeu-se que os enunciados alocados nesta categoria surgiam em quatro das seguintes situações: imediatamente a seguir a períodos de absentismo dos professores, normalmente configurados como “Revisões”; após um conjunto de aulas dedicadas ao domínio da *Gramática*, na forma de trabalhos práticos individuais ou simplesmente trabalhos práticos; nas aulas que antecediam as avaliações escritas, na forma de preparação para a chamada escrita e, por último, nas aulas de entrega de teste de avaliação, na forma de correção do teste ou da chamada escrita.

Em terceiro lugar (21%), surgem as ocorrências que focalizam o domínio da *Leitura*. As proposições que enformam estes sumários apontam maioritariamente para um trabalho de leitura e interpretação do texto. Os tópicos que se identificam nos sumários são recorrentes: *caracterização das personagens*, *categorias da narrativa*, *exploração do vocabulário*, *introdução*

ao estudo do conto tradicional, características do texto literário e texto não literário. Tal como já foi referido a propósito dos sumários inscritos no domínio da gramática, também nestes não se inferem preocupações de sequencialidade e progressão dos tópicos ou do tipo de operações de interpretação realizadas.

Entretanto, 13% foi a ocorrência de sumários que explicitavam atividades da *Escrita*, se convocarmos a média 11.38 ± 3.81 por professor, estes dados apontam para um espaço muito reduzido orientado para esta categoria. Estes valores permitem apontar para a desvalorização a que é votado este domínio na aula de Português.

Por último, em apenas 4% dos enunciados há explicitação de atividades ou conteúdos da *Oralidade*.

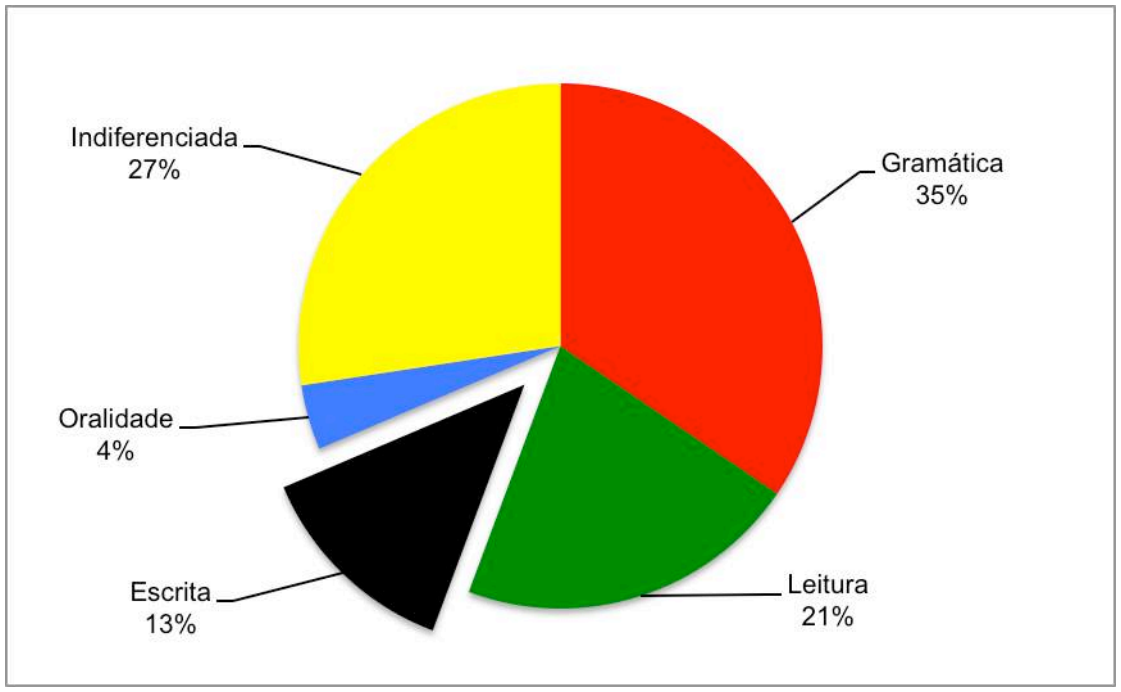


Figura 6.27 - Resultados globais dos enunciados distribuídos pelas diferentes categorias

6.2.2.2. Natureza das atividades de escrita

Nesta subsecção faz-se a análise dos enunciados que se alocaram na análise anterior na categoria relativa ao domínio da escrita. Como explicitado

no capítulo da metodologia (5), estes enunciados foram classificados em três categorias, *Construção*, *Registo* e *Avaliação*, em função da natureza da escrita que expressavam. A tabela 6.6. sintetiza os resultados da análise efetuada.

Tabela 6.6 - Classificação dos enunciados de escrita/por escrito e sua distribuição por professor

Docente	Categorias da escrita (frequência e percentagem)			Total de ocorrências
	Construção	Registo	Avaliação	
BC 01	4 (28,6%)	2 (14,3%)	8 (57,1%)	14
BC 02	3 (37,5%)		5 (62,5%)	8
BC 03	3 (37,5%)		5 (62,5%)	8
BC 04	4 (40%)		6 (60%)	10
BC 05	1 (16,7%)		5 (83,3%)	6
BC 06	5 (33,3%)	2 (13,3%)	8 (53,3%)	15
BC 07	4 (28,6%)	3 (21,4%)	7 (50%)	14
BC 08	5 (31,3%)	3 (18,8%)	8 (50%)	16
Total	29 (31,9%)	10 (11%)	52 (57%)	91

Como se comprova pela leitura da tabela, constata-se, em primeiro lugar, que em todos os professores a percentagem mais alta de ocorrências surge na categoria *Avaliação*. Com efeito, todos os professores têm um mínimo de 50% de ocorrências para esta categoria, chegando, no caso do professor BC 05 a atingir uma frequência de 83,3%. Portanto, emerge destes dados uma tendência clara para a maioria destes professores perspetivar a escrita como meio de reprodução de saberes, tal como acontece nos testes ou exercícios de avaliação de conhecimentos.

Constata-se que todos os professores colocam em segundo lugar a categoria *Construção* constituindo 31.9% do total de ocorrências. Relembre-se que, nesta categoria, se situam as tarefas de escrita de um texto novo, como a "redação", "composição", "fazer um texto"; deste modo, a percentagem de

ocorrências por professor poderia indiciar uma prática muito favorável para o domínio da *Escrita*; no entanto, quando analisado em termos de número de ocorrências por professor, verifica-se que ele é, de facto, muito baixo: veja-se, por exemplo, o professor BC 05 que realizou apenas uma única atividade de produção de texto novo ao longo de um ano letivo. Parece importante, entretanto, referir que as práticas de produção de texto configuram exercícios de composição que eram descritos nos sumários com a seguinte redação*: composição sobre as férias da Páscoa; composição sobre como me divirto no Carnaval; composição sobre a minha escola*.

Por último, a categoria *Registo* apresenta a frequência mais baixa, com efeito aquilo que se interpreta é que aquilo que é escrito nos sumários são os conteúdos lecionados e as atividades de avaliação.

6.2.3. Síntese

A abordagem realizada no estudo 2 centrou-se na identificação das práticas pedagógicas de escrita implementadas pelo professor para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da competência da escrita em L2. Deixou manifestos alguns aspetos que se julgam fundamentais pelo contributo que trazem para a compreensão do processo de ensino da escrita nas escolas secundárias de Bissau.

Relativamente às aulas observadas, parece poder concluir-se que:

I. a oralidade nunca se instituí como domínio de aprendizagem;

II. a configuração das aulas de português caracteriza-se pela realização de atividades de compreensão/ interpretação de texto e ensino da Gramática;

III. o trabalho à volta dos textos nas aulas de Leitura não gera uma articulação e um apoio efetivo ao desenvolvimento da escrita. A análise dos textos não favorece o reconhecimento de tipologias e

estruturas retóricas e discursivas prototípicas, nem aspetos ligados aos contextos de enunciação e identificação de marcas linguísticas;

IV. o trabalho à volta da Gramática privilegia a abordagem tradicional, valorizando-se a transmissão da norma, através de definições e modelos e fórmulas linguísticas quase sempre abstratas e descontextualizadas;

V. as práticas de escrita não parecem objetivadas para a construção pelos alunos de uma conceção da linguagem escrita enquanto sistema sujeito a regras próprias e enquadradas por contextos específicos de uso;

VI. as práticas de escrita identificadas são maioritariamente encaradas como forma de registo de conteúdos dos domínios da Leitura e da Gramática. Escreve-se na aula essencialmente para tomar apontamentos, registar tarefas, responder a questionários e realizar exercícios;

VII. nas práticas de escrita de construção e transformação nunca se potencia a reflexão linguística e o seu processo de realização;

VIII. o recurso à escrita não tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de escrever. Sobrevaloriza-se a sua dimensão instrumental, como ferramenta, por excelência, para registar o ensino;

IX. relativamente à presença da correção, os movimentos de correção circunscrevem-se à participação oral dos alunos e focalizam os erros de superfície. Valoriza-se o produto final e os docentes agem como estando apenas a ensinar língua e não como professores que ensinam a escrever;

X. não se vislumbram nestas ações corretivas preocupações com as dificuldades dos alunos e com o desenvolvimento dos seus processos

de escrita tal como é preconizado por vários investigadores (Ferris, 2010; K. Hyland, 2003; K. Hyland & Hyland, 2006; Kristmanson *et al.*, 2010; Murphy & Roca de Larios, 2010);

XI. não se usam materiais didáticos de suporte ao ensino da escrita. Os materiais identificados servem o estudo da compreensão e interpretação de textos e o conhecimento da gramática.

Relativamente à análise dos sumários, pode sublinhar-se que:

I. a configuração da aula de português mais frequente é aquela que se organiza em torno de conteúdos e atividades dos domínios de Gramática e da Leitura;

II. a gramática é uma das componentes da língua mais privilegiadas na aula de português;

III. a escrita raramente se apresenta como objeto de ensino-aprendizagem na aula de português;

IV. a escrita surge nos sumários apenas associada a situações de reprodução de saberes.

Os resultados cruzados dos dados obtidos na observação de aulas e na análise realizada dos sumários, deixam perceber alguma coerência. Esta asserção afigura-se legítima tendo em conta os seguintes argumentos:

I. o domínio da oralidade surge nos dois instrumentos analisados claramente subvalorizado enquanto objeto de ensino;

II. a aula de português configura um quadro onde se destacam conteúdos e atividades circunscritas aos domínios da gramática e da leitura;

III. o trabalho à volta da gramática surge vinculado a saberes declarativos explícitos e ao uso da metalinguagem das unidades consideradas que são essencialmente relativas a classes de palavras e estruturas oracionais básicas, seja qual for o nível/ano de ensino;

IV. os tópicos selecionados para os sumários inscritos no domínio da leitura são fundamentalmente sempre os mesmos, com destaque para o texto narrativo e para as categorias da narrativa;

V. o domínio da escrita não se institui como objeto de ensino;

VI. as práticas de escrita servem objetivos instrumentais, realizam situações de avaliação de conhecimentos e de registos de conteúdos.

Procurou-se ao longo do estudo 2 dar conta do trabalho pedagógico efetuado pelo professor na aula de L2 relativamente ao ensino da competência da escrita, partindo da análise das práticas implementadas em sala de aula e analisando o espaço concedido pelos professores para este domínio. A conclusão mais evidente é a de que não existe uma pedagogia da escrita, mas antes uma conceção de que a escrita se adquire através dos outros domínios da língua, concretamente, através do trabalho realizado com a interpretação e compreensão de textos e com a transmissão de conhecimentos de natureza gramatical e normativa, numa clara oposição com os diferentes autores que foram referidos na Parte I desta tese.

6.3. Conceções/Práticas sobre o Ensino da Escrita de Português L2

Justifica-se neste subcapítulo um esforço de interpretação dos dados que, ao longo dos dois estudos, foram sendo acumulados. A interpretação será naturalmente realizada à luz das possíveis relações que se poderão encontrar entre os dados dos dois estudos, para, em sequência, ficar na posse de mais informação que ajude a encontrar respostas mais completas para as questões de investigação que estão subjacentes a este trabalho.

Importará assim, num primeiro momento, identificar uma relação que traduza a congruência encontrada entre as conceções relatadas pelos professores sobre o ensino da escrita e a atuação que se observou nas aulas e na análise documental dos sumários. Esta (re)interpretação da informação revela as seguintes identidades:

I. há um entendimento claro da aula de Português como lugar de desenvolvimento de objetivos tradicionalmente específicos da disciplina, subvalorizando-se, deste modo, todos os objetivos de natureza transversal, concretamente aqueles que contemplam as competências do *saber aprender* e do *saber estar*;

II. aparece claramente expresso nos dois estudos o reconhecimento dado ao domínio da leitura. Efetivamente há uma percentagem muita significativa de professores (Figura 6.2) que identificam as atividades focalizadas no domínio da leitura como das mais importantes na aula de Português. Esta conceção tem tradução nas práticas observadas; com efeito, 55.9% das aulas observadas tiveram sob escopo o trabalho em torno da compreensão dos textos escritos - “Retrato” com uma expressão com semelhanças na análise dos sumários (Figura 6.27);

III. é relativamente consensual nos dois estudos a relevância atribuída pelos docentes à transmissão de conhecimentos linguísticos. No estudo 1, os docentes manifestam um alargado de posições (Figura 6.2) e, no estudo 2, verificaram-se que 50% das aulas observadas se centraram no estudo de conteúdos gramaticais (Tabela 6.3), enquanto, na análise dos sumários, este foi o domínio que apresentou um número mais elevado de ocorrências, com 35% (Figura 6.27);

IV. a desvalorização a que é votado o domínio da escrita é absolutamente consensual em todos os dados recolhidos. De facto, atesta-se logo no estudo 1, que este domínio é remetido para último lugar de importância relativamente aos outros domínios de referência da língua (Figura 6.2). Nas aulas observadas, em apenas uma este domínio esteve presente (Tabela 6.3) e na análise aos sumários identificaram-se 13% de enunciados a expressar atividades inscritas no domínio da escrita. Significam estas posições uma clara tendência para a não consideração da escrita enquanto objeto de ensino;

V. quando se questionam os professores sobre a conceção que apresentam relativamente ao que é o ato de escrever, a definição que reuniu mais adesão foi a que convoca a escrita enquanto forma de expressão de sentimentos e pensamentos (Figura 6.5). Esta conceção encontra expressão na prática, quando se afere que os textos solicitados aos alunos, apelidados pelos docentes de “composição”, obedecem a temáticas que visam a expressão de experiências pessoais, vivências, pensamentos e descrições de momentos vividos pelos alunos;

VI. entretanto, quando se questionam os professores sobre os aspetos que consideram importantes para ensinar os alunos a desenvolver a capacidade de escrever, encontram-se posições em algumas das asserções (Tabela 6.2) que podem interpretar-se consistentes com práticas implementadas em sala de aula. Assim, as conceções da grande maioria dos professores realçam que, para ensinar a escrever,

o professor tem de ensinar os alunos a organizar frases e parágrafos de forma lógica e coerente; deve ensinar-lhes a gramática do português e deve ensinar-lhes vocabulário diversificado. Estas conceções têm algum reflexo na prática de sala de aula. Com efeito, a observação de aulas permitiu evidenciar todo um trabalho pedagógico circunscrito ao ensino de conteúdos gramaticais, assim como se identificaram bastantes ocorrências relativas ao ensino formal de vocabulário, sobretudo aquando da leitura e interpretação dos textos. Referência ainda para o trabalho de construção de frases convocado na resolução de questionários escritos;

VII. é igualmente evidenciado nos dois estudos a desvalorização dada ao aos aspetos de natureza cognitiva, implicados numa abordagem do processo da escrita. A conceção e prática que emerge dos docentes é a de que a construção de uma competência escritural não convoca operações de planificação (os conhecimentos sobre o tema, o destinatário, o género textual, ...) nem de aperfeiçoamento e reformulação do texto (Tabela 6.2);

VIII. no que concerne à prática da correção, a conceção apresentada pelos docentes é de que o professor é o único agente com poder legitimado para desempenhar essa função. Em 35% das aulas observadas verificaram-se movimentos de intenção corretiva que foram sempre da exclusividade do docente. Embora não orientados para os trabalhos escritos dos alunos, focalizavam as respostas verbais que estes apresentavam, concretamente, quando respondiam oralmente às respostas dos questionários que estavam a realizar;

IX. um princípio em que assenta a conceção da correção diz respeito ao valor atribuído pelos docentes à correção formal, às convenções ortográficas e à obediência das regras gramaticais. É perceptível em ambos os estudos uma orientação prescritiva, mais notória na observação de aulas porque realizada na sua modalidade mais direta.

Foi possível também estabelecer uma relação dialética entre as conceções relatadas pelos professores sobre o ensino da escrita e a atuação que se observou nas aulas e na análise documental dos sumários. Esta relação identificou assim algumas discrepâncias entre o *dito* e *o observado e registado:*

I. relativamente aos domínios de referência à volta dos quais se desenvolve o trabalho na aula, percebeu-se de modo muito transparente que a conceção dos professores regista uma total valorização das atividades dirigidas para o desenvolvimento da competência da oralidade (Figura 6.2). Os dados do estudo 2, no entanto, não encontram reflexo desta conceção na prática de sala de aula. A oralidade surge na aula de Português como uma das modalidades para se realizar a transmissão do discurso pedagógico e para se estabelecer a interação verbal entre docente e alunos. A interpretação que se faz é a de que os docentes percebem a importância deste domínio, sobretudo, tratando-se de uma L2, língua que os alunos não dominam, mas condicionalismos de diferentes níveis impede-os de conceber a oralidade como objeto de aprendizagem, numa óptica que é simultaneamente pedagógica e didática;

II. a conceção relatada pelos docentes de que a escola e, nesta, a aula de português, é o espaço onde os alunos desenvolvem a competência de saber escrever é dissonante com as práticas observadas. Com efeito, os dados que resultaram quer da observação de aulas quer da análise dos sumários não apontam para práticas diretas de ensino da escrita;

III. do mesmo modo se verificou que 92% dos docentes (Tabela 6.2) concordam com a asserção de que, para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar atividades de escrita de modo continuado. Ora os dados obtidos no estudo 2 instauram uma óbvia discrepância entre esta afirmação tão consensual e o que é realizado

na prática pedagógica. Embora se identifiquem algumas práticas de escrita, estas não surgem de modo frequente nem tão pouco se infere que ocorram ancoradas em situações de ensino formalizado;

IV. a atividade de escrita que os professores acordam como sendo a que mais potencia o desenvolvimento da competência escritural foi a redação (Figura 6.6.). A identificação das práticas implementadas contraria, no entanto, esta conceção. Na realidade, raramente, os alunos têm oportunidade de realizar este exercício de escrita (Tabela 6.4);

V. a conceção de que a escrita é uma ferramenta de que os professores se servem para a transmissão de conhecimentos aos alunos foi assumida apenas por uma minoria de docentes (Figura 6.5). Esta conceção, no entanto, não se repercute de igual modo na prática de sala de aula. Com efeito, quer as observações de aula quer o estudo dos sumários revelam claramente que, para a maioria dos professores, a escrita se instaura enquanto instrumento de ensino. Serve para materializar linguisticamente situações de avaliação e para realizar movimentos de registo de conteúdos gramaticais e da leitura.

Quando se procura interpretar a razão de algumas das conceções relatadas pelos professores guineenses serem dissonantes com a prática evidenciada nas suas salas de aula, concretamente, no que ao ensino da escrita diz respeito, encontram-se, quer na literatura quer no conhecimento que se tem do contexto, justificações fundamentadas.

Desde logo, a possível rede de influências a que as conceções dos professores estão expostas. Por exemplo, o nível institucional que prescreve a organização e gestão do currículo, o discurso pedagógico legitimado, o papel do professor no ensino e aprendizagem e a disciplina a ser ensinada na sala de aula. A sua didatização, o corpo de conhecimentos específicos a cada domínio de ensino (Barcelos, 2006; S. Borg, 2009; Burns, 1992, 2009; Poulson *et al.*, 2001). Ou ainda, indo ao encontro de Basturkmen, Lowen, e Ellis (2004), as diferentes fontes de conhecimentos teóricos a que os

professores recorrem para preparar o seu discurso pedagógico e didático. Os conhecimentos dos professores e as perceções acerca das práticas de escrita são também apontados como constrangimentos a uma prática ideal de aula (Pennington *et al.*, 1997). Este conjunto de fatores, entre outros, atua nas conceções e repercute-se no fazer do professor na aula.

Assim, algumas das incoerências revelam-se ao nível das conceções de que a aula de português é o espaço eleito para o desenvolvimento da competência da escrita e a de que o professor tem de proporcionar aos alunos práticas continuadas e diversificadas de aprendizagem da escrita, ou ainda, a de que a redação é a atividade que melhor potencia o desenvolvimento da competência escritural. Estas conceções, dissonantes da prática implementada em sala de aula, revelam-se compreensíveis, porque emergem dos conhecimentos gerais e básicos que os professores guineenses têm sobre o ensino da escrita, levando-os, assim, quando inquiridos, a opinar desta forma.

Todavia, ao aprofundarem-se estas questões, percebe-se a ausência de conhecimentos pedagógicos e didáticos ao nível do ensino da escrita. O modo como os professores se posicionam nas suas práticas é esclarecedor disso mesmo. Com efeito, a falta de experiência e de conhecimentos dos professores no domínio do ensino da escrita em L2 tem repercussões no modo como os professores realizam o discurso pedagógico.

Aquilo que se torna mais evidente nesta investigação é que os docentes guineenses têm algumas conceções sobre o que deve ser o ensino da escrita, mas manifestam um desconhecimento muito grande sobre os saberes específicos inscritos numa didática da escrita em L2, explanados ao longo do capítulo 1.

O desconhecimento revela-se não só nas respostas ao questionário, mas também na observação de aulas e na análise ao documento “sumários” e engloba diferentes aspetos, como a seguir se refere.

A conceção de uma ideia de ensino da escrita vinculada ao ensino da gramática da frase aparece traduzida ao longo da investigação. Domina a ideia clássica de que se aprende a escrever conhecendo a gramática da

língua, as regras sintáticas e de concordância (Matsuda, 2003; T. Silva, 1990). Este princípio foi claro nas aulas observadas, os alunos aprendem gramática pelo modelo e pela indicação de fórmulas fornecidas pelos professores e pela consolidação através de exercícios controlados e repetitivos como, por exemplo, os exercícios de completação.

A conceção de correção e a prática da correção foram outros dos aspetos reconhecidos. A ação de corrigir é assumida inteiramente pelos docentes, que, enquanto leitores e receptores das produções dos alunos, as analisam, baseados numa orientação meramente prescritiva. Identificam-se desvios à norma linguística, sobretudo os erros de vocabulário e de gramática. Estes dados, de certo modo, podiam ir ao encontro das conclusões de Icy Lee (2009) que, a este propósito, refere ser natural este tipo de correção assente em preocupações gramaticais, pois os alunos de L2 apresentam normalmente dificuldades gramaticais e, por conseguinte, os professores sentem necessidade de se focalizarem neste domínio. Não parece, no entanto, que os professores guineenses façam esta reflexão. O que parece ser indispensável é uma pedagogia da correção da escrita em L2 que se contextualiza a partir das necessidades e problemas específicos que os alunos apresentam.

Deste ponto de vista, a correção não prioriza nenhum domínio em particular, mas deve focar-se em todos os aspetos inerentes ao processo de escrita, numa correlação estreita entre o que o aluno ainda não sabe e o que precisa de reformular (Ferris, 2010; Murphy & Roca de Larios, 2010).

Naturalmente, se o professor guineense não tiver conhecimentos acerca da diversidade de perspetivas e estratégias de correção, não estará em condições de se vincular a práticas adequadas às necessidades e ao desenvolvimento da competência da escrita dos seus alunos.

O insuficiente corpo de conhecimentos é visível, ainda, na desvalorização que os docentes atribuem aos processos cognitivos e metacognitivos implícitos no ato de escrever. Quando confrontados sobre a importância das tarefas pedagógicas que colocam o professor a orientar os alunos nos processos de escrita, os docentes assumem um desacordo consensual. E,

portanto, não é reconhecido necessário o trabalho que se deve desenvolver à volta da planificação do texto, o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema que se vai desenvolver, a pesquisa de informação, a organização estrutural do texto, as estratégias de materialização textual, os rascunhos, as opções retóricas em função de destinatários e finalidades comunicativas. Mas também a importância do trabalho em pares, a interação do aluno com o professor e seus pares (K. Hyland, 2003, 2004, 2007; Vygotsky, 1978).

Reforça-se, ainda, o que já anteriormente se disse (6.1.2.6), a propósito daquilo que os professores apontam com sendo as dificuldades sentidas no ensino da escrita. Com efeito, os fatores indicados com mais impacto são os que se prendem com a dimensão das turmas, com a influência da língua materna, com as dificuldades dos alunos na L2 e com a falta de material didático. Se se pensar neste conjunto, talvez se aceite como legítimo interpretar que os docentes guineenses dizem aquilo que é o discurso "de rua", isto é, o que é normalmente referido por todos quantos estão presentes nestes contextos e que é também o discurso presente em relatórios e estudos diversos (Monteiro, 2005; Paiva & Furtado, 2009). E portanto, não parece que se relatem dificuldades propriamente sentidas, fruto de uma experiência de sala de aula concretizada na implementação de estratégias diversificadas e de um estudo refletido de metodologias adequadas, mas parece antes que se pratica aquilo que é senso comum.

A dimensão das turmas é uma característica deste contexto africano. A teoria atesta os condicionalismos da dimensão das turmas na qualidade de ensino que os professores podem fazer no ensino da escrita.

> Large class sizes and overloaded teachers also impact writing pedagogy significantly because these factors can make it difficult to employ various aspects of process approaches to writing (if desired) and can make it almost impossible for instructors to provide individualized attention to students' writing (Reichelt, 2009, p. 202).

A um outro nível, a dimensão das turmas afeta a motivação dos professores,

traz-lhes mais exigências e desafios. A gestão das atividades pode tornar-se mais complexa, e, no caso de uma L2, pode limitar a atenção personalizada de que o aluno eventualmente necessita, assim como a participação e o tempo nas atividades (Champagne, 1996; Finn *et al.*, 2003; Nomaye, 2006).

Todavia, aquilo que foi dado a conhecer ao investigador neste estudo não reflete a dimensão da turma como constrangimento ao ensino da escrita. Ainda assim, infere-se o desconhecimento de metodologias adequadas a turmas numerosas quando se observam atividades circunscritas a outros domínios que não os da escrita. De facto, nunca se presenciou nenhuma atividade desenvolvida de modo colaborativo ou algum tipo de trabalho resolvido em pares ou em grupo. Independentemente da tarefa ou da rotina, ela é sempre desenvolvida individualmente.

Foi referida como dificuldade sentida pelos docentes para o ensino da escrita a proficiência linguística dos alunos guineenses, concretamente a influência da língua materna e a falta de conhecimentos em língua portuguesa. A literatura tece várias considerações a este propósito, como já apontado no texto de revisão no capítulo 1.

Por um lado, os fenómenos de transferência da língua materna para a L2 ao nível do desenvolvimento da interlíngua escrita do aluno (Manchón Ruiz *et al.*, 2000). Por outro, o facto de se escrever numa língua diferente da língua materna. Vários autores são unânimes em considerar as limitações que resultam de se escrever numa língua que se pode não dominar muito bem. Lidar com um sistema linguístico diferente, com estruturas, regras e léxico distinto do que se conhece, pode problematizar a tarefa de aprendizagem da escrita (Nunan, 1991b; Roca de Larios *et al.*, 2007; Tribble, 1996). Naturalmente que as dificuldades de aprendizagem da escrita resultam também da dificuldade que os alunos têm das características da língua escrita (K. Hyland, 2007; Vigner, 2009).

Estes constrangimentos referidos acima materializam os desafios que se colocam ao professor guineense ao nível das ações didáticas que deve preconizar. Desde logo, é necessário que o professor racionalize todos estes aspetos, que tenha consciência que eles existem e que implicações

apresentam. Isto é, que seja detentor de referenciais de conhecimento sobre o que significa aprender a escrever e sobre o significa ensinar a escrever numa língua que não é a língua de comunicação dos alunos. Só assim parece ser possível uma prática de ensino da escrita adequada aos constrangimentos linguísticos deste contexto de ensino africano.

Neste enquadramento, e reiterando o que já foi afirmado anteriormente, também a este nível, o professor guineense revela desconhecer um referencial sólido de conceitos e princípios constitutivos de uma didática da escrita em L2.

Por último, no que às dificuldades sentidas no ensino da escrita diz respeito, faz-se uma consideração relativa aos materiais didáticos.

Os professores relatam com frequência a falta de matérias pedagógicos nas salas, restringindo-os essencialmente ao manual escolar. E, portanto, esta conceção de que para o ensino da escrita em L2 é fundamental a presença de um manual escolar veicula o desconhecimento destes docentes, primeiro, de outras categorias de materiais que podem ser usados na aula e, depois, das funções que os materiais didáticos podem desempenhar nas tarefas de ensino da escrita (K. Hyland, 2003; Salas, 2004; Tomlinson, 2004).

Em jeito de conclusão deste capítulo, parece ser possível desenhar um perfil de professor de português guineense ao nível daquilo que são as principais conceções e práticas de ensino da escrita. Dele emerge a ausência de saberes de natureza teórica mas também modos de ação, reveladores da ausência de saberes didático-pedagógicos.

Para estes docentes, a progressão escritural surge na dependência de outras dimensões da língua, através da aprendizagem mecânica das formas gramaticais e do contacto com os textos escritos da leitura.

A gramática da frase é importante para aprender a escrever. O vocabulário e as regras gramaticais são conhecimentos fundamentais para saber escrever. Os exercícios de gramática podem ajudar o aluno a usar a língua na modalidade escrita.

A escrita instaura-se enquanto instrumento de ensino. Serve para realizar movimentos de registo escrito de conteúdos gramaticais e da leitura.

A escrita é expressão de sentimentos e pensamentos. Por isso, as redações são importantes para aprender a escrever. Todavia, fazem-se muito poucas.

A escrita surge com fins avaliativos nos testes e nos exames. A correção é perspetivada na sua dimensão sumativa, coloca a ênfase no produto e na forma e o corretor único é o professor.

Conclusões

1. O ensino da escrita em português dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau

A investigação que aqui se apresentou, desenvolveu-se em torno de uma questão ampla – *Como é que os professores ensinam a escrita nas escolas secundárias da Guiné-Bissau?* – que se dividiu em dois eixos investigativos: um, centrado na identificação das conceções dos professores sobre o ensino da escrita, e outro que visava caracterizar as práticas de ensino da escrita implementadas pelos professores nas escolas secundárias da Guiné-Bissau. Para a abordagem destes dois percursos foram definidos cinco objetivos que se revisitam: 1) Identificar as conceções dos professores sobre a disciplina de português; 2) Caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita; 3) Identificar o espaço da escrita nas aulas de português; 4) Caracterizar as práticas de escrita na aula de português; 5) Identificar relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita.

Relativamente ao primeiro objetivo, os resultados, que decorreram do inquérito por questionário, permitiram concluir que no que se refere:

a) aos objetivos da disciplina de português:

   - a grande maioria dos professores considera como objetivos principais os que convocam o desenvolvimento de competências e capacidades consideradas específicas da disciplina de português: desenvolver a capacidade de expressão e compreensão oral e desenvolver a competência linguística;
   - os professores consideram que objetivos que convocam competências mais transversais ao curriculum como o *saber-aprender* e o *saber-ser* instituem-se como secundários e de menor importância.

b) aos domínios privilegiados relativamente ao tempo de ensino:

- a maioria dos inquiridos coloca a *oralidade* em primeiro lugar de importância, seguido da *leitura*, domínio igualmente de pertinência destacada;
- o domínio da escrita surge com um destaque muito baixo, identifica-se como um domínio pouco considerado enquanto objeto de ensino.

No que respeita ao segundo objetivo formulado para esta investigação: *caracterizar as conceções que os professores de português possuem em relação ao ensino da escrita*, os resultados, que emergiram da análise dos questionários, permitiram concluir que relativamente:

a) aos lugares de aprendizagem do ensino da escrita:
   - a instituição escola é identificada como o único espaço que potencia aprendizagem da escrita aos alunos guineenses para a grande maioria dos inquiridos;
   - a aula de português deve ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita;
   - é consensual a relevância atribuída à escola e à aula de português no processo de ensino-aprendizagem da escrita para os alunos guineenses.

b) ao que é escrever:
   - a escrita aparece associada à função expressiva da linguagem, a definição de escrita mais generalizada é a que a situa como manifestação de *sentimentos e ideias do eu*;
   - com representações inferiores surgem outras definições explicitadas pela amostra, como a escrita enquanto *representação gráfica da oralidade* e a escrita *como forma de comunicar algo com um destinatário*;
   - transversal às diferentes definições apresentadas é o princípio que reclama o respeito pela normatividade da língua. Para a maioria

dos docentes, subjacente à conceção de escrever está a atenção pela correção gramatical.

c) aos aspetos considerados pelos professores para os alunos desenvolver a competência da escrita:

- a maioria dos docentes considera que a transmissão do conhecimento linguístico é fundamental para o aluno saber escrever;
- aspetos relacionados com o processo de escrita e com o trabalho de pares não são julgados, para a maioria dos docentes, como relevantes para o aluno desenvolver a competência da escrita;
- a ideia de que a aprendizagem da escrita se faz através de atividades de escrita realizadas de forma individualizada e com frequência regular é outra das conceções que sobressai nos resultados.

d) às atividades privilegiadas para o desenvolvimento da competência da escrita:

- a redação é identificada como a atividade de escrita mais adequada para os alunos desenvolverem a competência da escrita.

e) ao modo como os professores concebem a correção da escrita:

- a maioria dos inquiridos manifesta a conceção de que a correção dos trabalhos escritos realizados pelos alunos cabe apenas ao professor;
- os aspetos que são objeto de maior atenção quando os professores corrigem os trabalhos escritos estão circunscritos à *ortografia*, à *pontuação*, à *organização frásica* e ao *respeito pelo tema*.

f) às dificuldades no ensino da escrita:

- a dimensão das turmas constitui-se como o obstáculo mais evidenciado para uma prática de ensino da escrita;

- a falta de domínio que os alunos apresentam na língua portuguesa é posicionada em segundo lugar, enquanto dificuldade sentida para ensinar a escrever;
- a conceção de que a língua materna interfere na aprendizagem da escrita em L2, constitui-se como o terceiro obstáculo mais importante sentido pelos professores;
- desconhecimento de metodologias de ensino da escrita em L2, falta de formação e ausência de tempo em sala de aula para o trabalho de ensino da escrita são sentidos por uma percentagem residual de docentes.

O terceiro objetivo da investigação formulado foi *caracterizar as práticas de escrita na aula de português*. A consecução deste objetivo centrou-se na observação de aulas de português e apresentou como resultados que relativamente:

a) à configuração das práticas de escrita:
   - as atividades de escrita observadas nas aulas estiveram associadas aos domínios da *Leitura* e da *Gramática*;
   - as práticas de escrita identificadas são maioritariamente materializadas para registar, transcrever, reproduzir algo textualizado ou realizado oralmente por outro;
   - o recurso à escrita não promove o exercício de reflexão da língua nem de funcionamento linguístico;
   - não se revelam nas tarefas de escrita propósitos associados à construção pelos alunos de uma conceção da linguagem escrita, que priva com um sistema disciplinado e ligado a um contexto de produção.
b) à correção das práticas de escrita:

- não se identificaram práticas pedagógicas de correção perspetivadas para o conhecimento linguístico de L2 e para o desenvolvimento da competência de aprender a escrever.

c) aos materiais didáticos:

- não se usaram materiais didáticos facilitadores da aprendizagem da escrita;
- a finalidade dos materiais didáticos usados nas aulas estava associada ao trabalho à volta da leitura e interpretação dos textos e do conhecimento da gramática.

Identificar o espaço da escrita nas aulas de português foi o quarto objetivo formulado para a investigação. A prossecução de este objetivo focalizou-se na análise de sumários de aulas de português, os resultados mostraram que relativamente:

a) à frequência dos diferentes domínios de referência disciplinar:

- a configuração mais assumida para a aula de português constrói-se em torno das componentes da *gramática* e da l*eitura*.

b) à natureza das atividades de escrita:

- a maioria dos sumários mobiliza situações de escrita objetivadas para a avaliação de conhecimentos;

O último objetivo interseta os resultados acumulados nos objetivos anteriores identificando relações de congruência e ou dissonância entre as conceções e as práticas de ensino da escrita. Conclui-se que:

a) independentemente de os docentes terem consciência que o lugar de aprendizagem da competência da escrita ocorre na escola, na prática de sala de aula, este domínio não se concretiza como objeto de ensino. Ficou evidente em todos os dados recolhidos a desvalorização a que é votado este domínio;

b) a conceção de que escrever é lugar de expressão de sentimentos é consensual com a identificação da redação como prática de escrita que mais contribui para a aprendizagem da competência da escrita e também com o tipo de textos que os professores solicitam aos alunos para escrever.

c) a conceção revelada pelos professores de que para ensinar a escrever o professor deve transmitir aos alunos conhecimentos linguísticos encontra reflexo no trabalho prático à volta do ensino de conteúdos morfossintáticos e na preocupação com o estudo do vocabulário;

d) a conceção de ensino da escrita que não reconhece relevância aos saberes-fazer de natureza mais operacionais é espelhada numa prática que não convoca o trabalho cognitivo-produtivo, ao nível da informação enciclopédica sobre o conteúdo do texto que se escreve, a sua configuração textual e adequação coerente e lógica à situação de comunicação desenhada;

e) a correção não é percepcionada como uma prática de aperfeiçoamento do texto, mas antes como um instrumento de avaliação sumativa de um produto acabado.

Foi objetivo desta investigação conhecer algumas das conceções e práticas sobre o ensino da escrita dos professores de português guineenses a fim de construir informação que possa orientar uma formação consentânea com as necessidades destes profissionais.

Os resultados mais evidentes desta investigação apontam para uma conceção muito restringida dos saberes implicados no saber-escrever e consequentemente nos saberes inscritos numa prática de ensino da escrita em L2. Percebeu-se uma lógica de ensino da escrita muito redutora e básica. Por uma lado, uma escrita que emerge através do trabalho desenvolvido à volta da leitura de textos e dos exercícios de gramática; por outro, uma escrita materializada em instrumento e avaliada ao nível de um produto final.

Apesar da investigação ter considerado apenas docentes em exercício nas escolas de Bissau, a nossa perceção converge no sentido da generalização. Percebe-se, assim, a necessidade de um investimento forte e sólido na compreensão de conceitos e princípios constitutivos de uma didática da escrita em L2, que desenvolva novas identidades profissionais comprometidas com os saberes a serem ensinados e com saberes para ensinar (Altet, 2001) e que são centrais para o desenvolvimento da competência escritural dos alunos.

Uma formação que potencie a discussão e reflexão de teorias de ensino – aprendizagem, situando-as no contexto específico da escola, da área disciplinar, dos alunos, de sua cultura e de suas necessidades particulares. E que vá ao encontro do que precisa de ser feito para promover a aprendizagem do professor de modo a provocar-lhe mudanças nas suas conceções, práticas e atitudes que conduzam a uma melhoria na aprendizagem dos alunos deste contexto africano.

2. Sugestão de um programa de formação para o ensino da escrita

Desta investigação e dos consequentes resultados emergem algumas ideias que podem ser estendidas ao nível da formação de professores para o ensino da escrita em PL2.

Dado a amostra com a qual se realizou este estudo ser constituída por professores maioritariamente profissionalizados, a investigadora equaciona a hipótese de realizar, a curto prazo, uma formação em serviço no âmbito do PASEG, que possa suprimir e/ou atenuar as lacunas identificadas ao nível das conceções da didática da escrita em PL2 dos professores de português guineenses.

Uma formação tributária de duas perspetivas: uma que conduza os professores a perceber a complexidade do ato de escrever, que os faça aferir

todo o trabalho cognitivo e metacognitivo de produção de textos e outra que os faça aprender a transformar didaticamente a escrita em domínio ensinável.

Assim, estrutura-se uma formação em 4 etapas complementares, na modalidade de oficina de formação por ser eminentemente prática e por tomar em consideração, naquilo que é o seu formato, as necessidades que o formador identifica no formando assim como facilitar que o próprio formando se aperceba das suas falhas.

Etapa 1: Sessões presenciais conjuntas e individuais de construção de conhecimento sobre a escrita em português L2.

Nesta primeira etapa, os professores realizam um percurso individual e coletivo de descoberta da escrita. Os professores são chamados a construir conhecimento sobre a escrita em L2 e a relacionar-se diretamente com a sua produção escrita. Em trabalho oficinal os docentes são solicitados a realizar tarefas e atividades de forma a compreenderem os saberes subjacentes à escrita. Os saberes declarativos – linguísticos, textuais e pragmáticos – e os saberes-fazer processuais – saber planificar, saber textualizar e saber corrigir o texto. À medida que os professores vão produzindo textos, criam-se espaços de interação para todos partilharem as experiências de escrita que vivenciam: as dificuldades, as dúvidas, o questionamento de conceções, os conhecimentos adquiridos. Estas situações são também aproveitadas pelo formador para convocar outros tópicos igualmente relevantes para a escrita em L2: as abordagens de ensino da escrita em L2; as tarefas e atividades de escrita em L2, as singularidades da escrita em L2; as estratégias e funções da correção em L2; a produção e uso de materiais didáticos no ensino da escrita em L2, as metodologias de ensino de escrita em turmas numerosas, entre outros. Para o aprofundamento do conhecimento científico são realizadas leituras e posteriores comentários de textos da literatura académica sobre vários temas de relevância direta para o ensino e aprendizagem da escrita em L2.

Etapa 2: Sessões presenciais conjuntas de construção de conhecimento didático e pedagógico.

A segunda etapa formativa é mais orientada para a ação didática e pedagógica. Os docentes são chamados a reconfigurar as práticas de sala de aula, planificando situações de ensino-aprendizagem da escrita. Apresentam-se e pesquisam-se sugestões de como trabalhar os conteúdos com os alunos, discutem-se metodologias, desenham-se atividades, produzem-se e selecionam-se materiais didáticos.

Etapa 3: Sessões de desenvolvimento e implementação da planificação com o grupo/turma.

Durante esta etapa cada formando implementa com as suas turmas as práticas de ensino da escrita que foram previamente planificadas e discutidas com a investigadora. Algumas destas sessões serão observadas pela investigadora.

Etapa 4: Sessões individuais e conjuntas de avaliação da intervenção pedagógica.

Esta etapa será de natureza mais avaliativa. Promove-se a reflexão sobre as práticas, identificam-se lugares de conflito: os incidentes críticos, os aspetos menos conseguidos, razões explicativas e pesquisam-se possíveis soluções. Alterações que podem ser alteradas e ilações para a ação pedagógica futura.

O acompanhamento individual ao formando será uma componente fundamental da formação em todas as etapas, no sentido de o apoiar a identificar as necessidades mais prementes e as formas de lhe dar resposta de modo a regular as suas práticas e a torná-lo o mais autónomo possível. Todavia, potencia-se o trabalho e reflexão de pares, e promove-se a cooperação e a interação social. Neste sentido, incentivam-se os professores a gerarem comunidades de aprendizagem, objetivadas para a criação de uma identidade profissional e consequentemente para ajudar e facilitar nas mudanças que urge fazer.

Em síntese, este é um modelo projetado para os professores deste contexto africano, consentâneo com os resultados do estudo realizado. Neste sentido, considera três dimensões: i) a aprendizagem da complexidade e conceção do ato da escrita; ii) o contacto com um quadro teórico de referência e iii) e o conhecimento didático e pedagógico que permite saber como e o que

instaurar na sala de aula para ensinar os alunos a desenvolver a competência da escrita.

Acredita-se que uma formação desta natureza pode trazer mudanças nas conceções dos professores de modo a provocar alterações nas práticas de sala de aula que por sua vez irão resultar em melhoria na aprendizagem dos alunos. De qualquer forma, aferir o verdadeiro impacto da formação desejado passará por implicar este modelo formativo num processo de investigação ação. Pesquisas futuras podem, com efeito, configurar-se como instrumentos de avaliação da formação de professores.

3. Linhas de investigação futura

A análise dos resultados obtidos nesta investigação aventam um conjunto de propostas para investigação futura que envolvem, de uma forma geral, duas vertentes. Por um lado, a investigação relacionada com formação profissional do professor, por outro a investigação associada ao ensino da escrita em português língua segunda.

Relativamente à primeira, sugerem-se pesquisas para analisar os programas de formação de professores de PL2 e entender o que acontece em relação ao ensino da escrita. Perceber como se efetiva a preparação do professor para ensinar a escrever em PL2. Aferir o impacto a longo prazo da formação de professores de português para o ensino da escrita em PL2. Fazer estudos que verifiquem se os professores após um programa de formação questionam e alteram práticas que se traduzem em desenvolvimento da qualidade de ensino.

Na vertente associada ao ensino da escrita em português L2, ficou manifesto na investigação realizada a pertinência de se alargarem as pesquisas a temáticas mais específicas, das quais se salientam as seguintes: i) o tratamento do erro no ensino da escrita em L2; ii) a consciência metalinguística e a escrita em L2; iii) a influência dos fatores contextuais no ensino da escrita em L2; iv) a relevância das tarefas e atividades para a aprendizagem da escrita em L2; v) o contributo da gramática na

aprendizagem da escrita em L2; vi) a importância da leitura na aprendizagem da escrita em L2; vii) abordagens de ensino da escrita em L2; viii) o ensino da escrita em turmas numerosas.

Este conjunto de percursos investigativos devem ser estendidos a diversos contextos de português L2. Só assim se caminhará no sentido de se construir um quadro teórico, legitimado e adequado a uma didática da escrita em português língua segunda, que responda às necessidades formativas dos docentes e que contribua para a melhoria da qualidade de educação em português, nos diferentes contextos onde ocorre.

Como refere Bizarro (2006, p. 320) "Dar por concluído um trabalho de investigação em didática das línguas é algo quase paradoxal, face à emergência de novos saberes e de novas necessidades da Escola dos nossos dias". Com efeito, este trabalho emerge como prova disso mesmo. Apenas se iniciou uma pequena parte de um percurso que se sabe longo mas que se quer continuar.

O trabalho de investigação ao nível da didática da escrita PL2 em países africanos de língua oficial portuguesa está ainda a começar. Investigar nestes contextos é algo moroso e complexo. Os constrangimentos são imensos, o compromisso estabelecido hoje nem sempre é concretizado amanhã. A logística é difícil de organizar e envolve diversos recursos. A investigação torna-se muitas vezes difícil de concretizar, mas nem por isso menos apetecível.

É necessário e fundamental fazer investigação nestes contextos de inconfundível fragilidade. Pesquisar de modo a construir uma didática da escrita em PL2 didática consubstanciada por aquilo que são as necessidades e as ambições académicas dos professores e dessa forma poder agir, atuar, transformar, de modo sustentado. Só assim se entende estar a caminhar numa lógica de ação assente em princípios efetivos de democratização e globalização do ensino e formação docente.

É neste sentido que se avalia este trabalho de investigação: um contributo para continuar.

Bibliografia

Abelson, R. (1979). Difference between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science, 3*, 355-366.

Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks: Sage Publications.

Alain. (1986). *Propos sur l´éducation*. Paris: PUF.

Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research, 61*, 315-343.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In P. Perrenoud (Ed.), *Formando professores profissionais: Que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed.

Alzina, P. (2000). La formació permanent del professorat: entre la teoria i la pràctica. In A. Camps, I. Ríos & M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 45-58). Barcelona: Graó.

Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. Noesis, 51, 14-29. *Noesis, 51*, 14-29.

Ançã, M. H. (2002). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa, 1*(2), 14-24.

Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: "O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas". *Palavras, 27*, 37-39.

Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras, 24*, 31-39.

Anderson, G. N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

Anderson, L. (1989). Learners and learning. In M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher.* Oxford: Pergamon Press.

Ardnt, V. (1987). Six writers in serach of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal, 41*(4), 257-267.

Argyris, C. & Schon, D. A. (1967). *Theory and Practice. Increaasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*. PhD, UB, Barcelona.

Ballesteros, C., Llobera, M. & Cambra, M. (2001). El pensament del professor. Enseñanza de lenguas y Reforma. In A. e. a. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión - Investigaciones en didácticade la lengua*. Barcelona: Graó.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbier, M.-L. (1998a). Rédaction de texte en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française, 43*(4), 361- 370.

Barbier, M.-L. (1998b). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Barcelos, A. M. F. (2001). Metologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estada da arte. *Revista Brasileira de Línguística aplicada, 1*(1), 71-92.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer.

Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino, 7*(1), 123-156.

Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de profesores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos & M. H. Vieira Abrahão (Eds.), *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* (pp. 15-42). Campinas: Pontes.

Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Basturkmen, H., Lowen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics, 25*(2), 243-272.

Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: Narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Researcher, 37*(1), 53-70.

Benavente, A. & Varly, P. (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné Bissau*: UNESCO/BREDA e MENCCJD da Guiné-Bissau.

Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D. & Said-Moshiro, L. (2007). Large Class Sizes in the Developing World: What Do We Know and What Can We Do? (pp. 1-13). Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development.

Benson, C. (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions *Language and Education, 24*(4), 323 - 336.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, R. S. (1997). Teachers' awareness of learners' knowledge: the case of metalinguistic terminology. *Language Awareness 6*, 136-146.

Berry, R. S. (2001). Hong Kong English teachers' attitudes towards the use of metalinguistic terminology. *Asian Pacific Journal of Language in Education, 4*(1), 101-121.

Berry, R. S. (2008). Talking Terms: Choosing and Using Terminology for EFL Classrooms. *English Language Teaching, 1*(1), 19-24.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.

Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira - Contributos para a Edcuação no século XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Bizarro, R. (2008). Linguística e literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In F. Oliveira & M. Duarte (Eds.), *Actas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 355-364). Porto.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal: English Language Teachers Journal, 55*(2), 186.

Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly, 32*(1), 9.

Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal: English Language Teaching Journal, 53*(3), 157.

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do* (Vol. 36). Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.

Boyé, G. O. (2004). Escribir en una segunda lengua : un doble reto. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. doi: 009200430086

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics, 22*(4), 470-501.

Broekkamp, H. & Van Den Bergh, H. (1996). Attention strategies in revising a foreign language text. In G. Rijlaarsdam, H. V. D. Bergh & M. Couzijn

(Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* Amsterdam Amsterdam University Press.

Bruffee, K. (1980). *A short course in writing*. Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.

Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the “conversation of mankind. *College English 28*(1), 181-188.

Bruner, J. S. (1986). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect, 7*(3), 56-65.

Burns, A. (2009). *Tacer cognition and beliefs: teaching grammar.* Comunicação apresentada ao ALANZ-ALAA

Cabral, A. (1990). A questão da língua. *Papia, 1*(1), 59-61.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psycholog* (pp. 709-725). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: ICE / Horsori.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva & J. Pimenta (Eds.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Camps, A. (2006). *Diálogo e Investigación en las aulas - Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Cardoso, C. (2011). A formação da elite política na Guiné-Bissau. *Centro de Estudos Africanos*.

Carson, J. (1991). Reading-writing connections: towards a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing:*

research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press.

Carvalho, J. A. B. (2001a). *O ensino da escrita* Comunicação apresentada ao Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga.

Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino-aprendizagem da escrita : avaliar capacidades, promover competências. *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, II*, 143-150.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita - Percursos de Investigação*. Braga: Instituto da Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Casanave, C. P. (2004). *Controversies in Second language writing. Michigan: The University of Michigan Press.* Michigan: The University of Michigan Press.

Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ELE.* Comunicação apresentada ao Formación para profesorado de español como lengua extranjera, Alemanha.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *marcoELE, 9*, 47-66.

Castro, C. & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender Português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didácticas no ensino do planejamento de um público adulto. *SLG 18 O Português para falantes de outras línguas*.

Castro, R. V. (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros horizonte.

Champagne, M. (1996). *L'enseignement aux groupes nombreux* (2 ed.). Québec: Université Laval.

Chatry-Komarek, M. (2005). *Langue et Éducation en Afrique - Enseigner à lire et écrire en langue maternelle* (1ª edition ed.). Paris: L'Harmattan.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research onTeaching* (3 ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Cohen, L. (1994). *Research Methods in Education*. London and New York: Routheledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research methods in education*. London: Croom Helm.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Connor, U. (1998). Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 115-116.

Connor, U. (2002). New directions in Contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly, 36*, 493-510.

Connor, U. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: implications for teaching and research. *Exploring the dynamics of Second Language Writing*.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*: Edições ASA.

Corder, P. S. (1967). The significance of learners‘ errors. *International Review of Applied Linguistics, 5*, 161-169.

Corder, P. S. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Couto, H. H. d. (1991). A situação da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau. *Revista Internacional de Língua Portuguesa, 5-6*, 114-135.

Couto, H. H. d. (2002). *Anticrioulo - Manifestação linguística de resistência cultural*. Brasília: Thesaurus Editora.

Couto, H. H. d. (2007). *Ecolinguística - estudo das relações entre língua e meio ambiente* Brasília: Thesaurus Editora.

Couto, H. H. d. (2010). Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. *PAPIA - Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, 20*.

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning, 39*, 81-141.

Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation. In D. B. G. Braine (Ed.), *Academic writing in a second language* (pp. 375-397). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.

Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *Infernafional Journal of English Studies, 1*(2), 1-23.

Cumming, A. (2002). If I had known twelve things. In L. L. Blanton & B. Kroll (Eds.), *ESL composition tales: Reflections on teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Cumming, A. & Riazi, A. (2000). Building models of adult second language writing instruction. *Learning and instruction, 10*, 55-71.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quarterly, 14*, 175-187.

Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom*. London: Longman.

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE International.

Dah, L. O. (2002). Que peut-on faire aujjourd'hui dans les classes à gros effectifs? *Revue pédagogique Attaalim de l'institut pédagogique national, 29*.

Davin-Chnane, F. (2006). Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? *Skholê, I*, 35-41.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calofornia: Sage Publications.

Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing, 21*, 40-58.

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 131-151). Dordrecht: Kluwe.

Elbow, P. (1998). *Writing with power*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fang, Z. (1996). A review research on teacher beliefs and practices. *Educational Researcher, 38*(1), 47-65.

Farrell, T. S. C. (1999). The Reflective Assignment: Unlocking Pre-Service English Teachers' Beliefs on Grammar Teaching. *RELC Journal, 30*(2), 1-17.

Farrell, T. S. C. (2006). Reflective practive in action: a case sstudy of a writing teacher's reflections on practice. *TESL Canada Journal, 23*(2), 77-90.

Farrell, T. S. C. & Kun, S. (2008). Language policy, teachers' beliefs and classroom practices. *Applied Linguistics, 29*(3), 381-403.

Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A. Johns (Ed.), *Genres in the classroom.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly, 31*, 315--319.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*(1), 1-10.

Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81-104). New York: Cambridge University Pres.

Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA - Intersections and Practical Applications. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 181-201.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research, 73, 3*, 321.

Flores, M. C. (no prelo). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Português Língua Não Materna, Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.

Flower, L. (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition and Communication, 40*, 282-311.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Freeman, D. & Richards, J. C. (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press,.

Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: Product and process. *ERIC, ED476839*.

Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas / concepção*. Coimbra: Almedina.

Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. Anjou: Centre Éducatif et Culturel.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Governo da Guiné-Bissau. (2005). *Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza*. Bissau.

Grabe, W. (2001a). Notes Toward a Theory of Second Language Writing. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grabe, W. (2001b). Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *Reading and writing relations in L2 contexts*. Michigan: University of Michigan.

Grabe, W. (2003). *Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1989). Writing in a Second language: Contrastive Rhetoric. In D. W. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman.

Graden, E. C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals, 29*(3), 387-395.

Griffin, K. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

Grosso, M. J. (2005). *Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

Group, I. C. (2008). Guinea-Bissau: In need of a state. *Africa Report, 142*.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1986). Spoken and written modes of meaning. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halté, J.-F. (1989). Savoir écrire - savoir faire. *Pratiques, 61*.

Han, Z.-H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics, 103*(8), 366-377.

Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité: pourquoi et comment? *Langues modernes (Les)*, 19-30.

Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Heugh, K. (2006). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique*. Paris: ADEA.

Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instrutuction and communities of readers and writers. *TESOL Quarterly, 8*, 2-12.

Hirvela, A. & Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. [Article]. *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 125-128. doi: 10.1016/j.jslw.2007.08.001

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written text analysis*. London: Routledge.

Huberman, M. & Miles, M. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage Publications.

Hyland, F. (2000). ESL writers and Feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research, 4*(1), 33-54.

Hyland, F. (2001). Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning, 16*(3), 233-247.

Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics, 20*, 341-367.

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching writing*. Harlow: Longman.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: University Press.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 16*(3), 148-164.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching, 39*(2), 88-101.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. Addison Wesley: Longman Inc.

Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expantion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Press Universitary de France.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge Unive.

Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research, 60*(3), 419-469.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la lcultura escrita. *Revista Ibero Americana de Educación, 46*, 107-134.

Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investígate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal 50*(3), 187-289.

Kramsch, C. (2002). Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. In K. S. Miller & P. Thompson (Eds.), *Unity and Diversity in Language Use*. New York: Continuum.

Krashen, S. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimit.

Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J. & Bourgoin, R. (2010). L'écriture en immersion française: Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue Canadienne De Linguistique Appliquée, 11*(1), 41-61.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kroll, B. (2001). The composition of a life in composition. In S. P. & P. K. Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kroll, B. (2003). *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kudiess, E. (2005). As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino, 8*(2), 39-96.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lam, B. & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(6), 693-713.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Lee, I. (1998). Writing in the Hong Kong Secondary Classroom: Teachers' Beliefs and Practices. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 3*(1), 61-75.

Lee, I. (2002). Project Work Made Easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review, 59*(2), 282-290.

Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing, 8*(3), 216. doi: 10.1016/j.asw.2003.08.002

Lee, I. (2004). Error Correction in L2 Secondary Writing Classrooms: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 285-312.

Lee, I. (2005). Error Correction in the L2 Writting Classroom: what do students think? *TESL Canada Journal, 22*(2), 1-16.

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal: English Language Teachers Journal, 63*(1), 13-22. doi: 10.1093/elt/ccno10

Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing, 19*(3), 143-157.

Leiria, I. (1991). *Léxico – Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna.* Dissertação de Doutoramento Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação ensino. *Idiomático - Revista digital de didáctica de PLNM, 3*.

Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. London: Routledge.

Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition, identification and distinction. Applied Linguistics, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991. *Applied Linguistics, 12*(2), 180-196.

Lezouret, L. M. & Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le Francais en Contextes Multilingues dans les Écoles Africaines*. Paris: L'Harmattan.

Li, D. (1998). It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine»: Teachers'Perceived Difñculties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly, 32*(4), 677-703.

Lima, B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(7).

Lin, N. (2003). English in Singapore: An insider's perspective of syllabus renewal through a genre-based approach. *RELC Journal, 34*(2), 223-245.

Lira, C. U. (2004). El aprendizaje cooperativo en disurso escrito en el aula de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica ELE, 1*.

Liu, J. & Hansen, J. (2002). *Peer response in second language writing classrooms* (Vol. Ann Arbor, MI): The University of Michigan Press.

Lockhart, C. (1996). Teachers' beliefs about writing in Hong Kong secondary schools. *Perspectives: Working Papers, 8*(2), 45-79.

Long, M. H. (2008). Stabilization and Fossilization in Interlamguage Development. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*: Blackwell Publishing Ltd.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S. & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": a Systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Madeira, A. M. & Crispim, M. L. (2010). Contributo da Investigação Linguística para o Ensino do Português, Língua Não Materna. In M. H. Ançã (Ed.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 45-61). Lisboa: LIDEL.

Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino, 8*(2), 17-38.

Magno, C. & Amarles, A. M. (2011). Teachers' feedeback practices in second language academic writing classrooms. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 6*(2).

Manchón Ruiz, R. M. (1997). Learners' strategies in L2 composing. *Communication and Cognition, 30*, 91-114.

Manchón Ruiz, R. M., Roca de Larios, J. & Murphy, L. (2000). La influencia de la variable -grado de dominio de la L2- en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes en la investigación. In C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Manchón Ruiz, R. M., Roca de Larios, J. & Murphy, L. (2005). Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction* (pp. 191-205). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente, 1*(1), 109-131.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos, 35*, 217-230.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implicitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.

Matsuda, P. K. (1999). Composition studies and ESL writing: a disciplinary division of labor. *College Composition and Communication, 50*, 699-721.

Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matsuda, P. K. (2005). Historical inquiry in second language writing. In P. K. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K. & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing, 12*, 151-179.

McKenna, V. S. (1999). Teaching on a grand scale large classes can be effective learning environments. *The Teaching Exchange, 3*(2), 1-4.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Longman.

Ministério da Educação Nacional, C., Ciência, Juventude e dos Desportos. (2009). *Carta Política do Sector Educativo*. Bissau.

Ministério da Educação Nacional, C., Ciência, Juventude e dos Desportos. (2011a). *Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Ministério da Educação Nacional, C., Ciência, Juventude e dos Desportos. (2011b). *República da Guiné-Bissau – Suplemento ao Boletim Oficial n.º 13. Lei n.º 4/2011 de 29 de março de 2011 [Lei de Bases do Sistema Educativo]*. Bissau.

Mitchell, R., Brumfit, C. & Hooper, J. (1994). Knowledge about language: policy, rationales and practices. *Research Papers in Education, 9*(2), 183-205.

Monteiro, H. (2005). *A Educação na Guiné Bissau - Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau.

Moreira, V. & Monteiro, D. C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 49*, 205-221.

Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching, 21*(1), 27-28.

Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2010). Feedback in second language Writing: an introduction. *International Journal of English Studies, 10*(2), i-xv.

Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*.

Nacional, M. d. E. (2003). *Plano Nacional de Acção da Educação para Todos*. Bissau.

Nelson, G. & Carson, J. (2006). Cultural issues in peer response: Revisiting "culture." *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 42-59.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics, 9*(2), 115-123.

Nespor, J. (1987). The role of belefs in the practice of teaching. *Journal of currculum studies, 19*, 317-328.

Ng, J. & Farrell, T. S. C. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? A Singapore case study. In D. Deterding, A. Brown & E. Low (Eds.), *English in Singapore: Research on Grammar* (pp. 128-137). Singapore: McGraw Hill.

Ngamassu, D. (2005). Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. *Corela, 3*(1).

Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des Grands Groupes et Education Primaire Universelle - Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.

Nunan, D. (1991a). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly 25*(2), 279-295.

Nunan, D. (1991b). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York Phoenix ELT.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. *Asian EFL Journal, 8*(3), 12-18.

Nystrand, M., Greene, S. & Wiemelt, J. (1993). Where Did Composition Studies Come From? *Written Communication, 10*(3), 267-333.

OCDE. (2011). *Relatório 2011 sobre a intervenção internacional em Estados frágeis: República da Guiné-Bissau*: OCDE.

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2010). Comparação Interlinguística como Recurso Didáctico: A Aprendizagem do Português por Ucranianos, Guineenses e Cabo-Verdianos. In M. H. Ançã (Ed.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: LIDEL.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Oshima, A. & Hogue, A. (1999). *Writing academic English*. London.

Paiva, B. & Furtado, A. (2009). Política docente na Guiné-Bissau. Bissau: Banco Mundial (documento não publicado).

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307. doi: 10.3102/00346543062003307

Paltridge, B. (2004). *Approaches to Teaching Second Language Writing*. Paper presented at the 17th Educational Conference Adelaide, Sydney.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing 8*(3), 265-289.

Pennington, M. (1995). Pattern and Variation in the Use of Two Languages in the Hong Kong Secondary English Class. *RELC Journal, 26*(2), 80-105.

Pennington, M., Costa, V., So, S., Shing, J., Hirose, K. & Niedzielski, K. (1997). The teaching of English-as-a-second-language writing in the Asia-Pacific Region: A cross-country comparison. *RELC Journal, 28*, 120-143.

Peregoy, S. & Boyle, O. (2005). *Reading, writing and learning in ESL : A resource book for K-12 teachers*. Boston: Pearson Education.

Pereira, L. A. (2000). *Escrever em Português - Didácticas e Práticas*. Porto: ASA.

Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (Ed.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 35-49). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2004). *Imagem da Escrita de Docentes do ensino básico. Para uma (re) definição do papel do professor que ensina a escrever*. Paper presented at the VIII Congresso Sociedade Espanhola de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Habana.

Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou reaalidade?* Porto: Profedições Lda.

Petter, W. (2000). *Writing improvement in a 4th year EFL classes: limits and possibilities*. Birmingham: CELS University of Birmingham.

Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System, 37*, 380-390.

Pinto, M. d. G. L. C. (2009). Second language acquisition: a multifaceted process in permanet search of valid and reliable findings In I. M. Duarte, O. Figueiredo & J. Veloso (Eds.), *A linguagem ao vivo* (pp. 189-209). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. d. G. L. C. (2010). A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (Vol. 108-133). Évora: Universidade de Évora.

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne, 7*, 107-118.

Polio, C. (2001). Research Methodology in Second Language Writing Research: The case of Text-based studies. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On Second Language Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

Polio, C. (2003). Research on second language writing: an overview of what we investigate and how. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos & J. Ponte (Eds.), *Educação e matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE.

Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. & Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education, 16*(3), 271-292.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. & Raphael-Bogart, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 13-27). New York: The Guilford Press.

Prodromou, L. (2009). Teacher Cognition and Language Education. [Book Review]. *ELT Journal: English Language Teachers Journal, 63*(2), 183-186.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimes, A. (1983a). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In A. Freddman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*. London: Longman.

Raimes, A. (1983b). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University.

Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly, 25*(3), 407-430.

Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics, 18*, 142-167.

Reichelt, M. (2009). A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings. In M. R. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts - Learning, Teaching, and Research*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Renard, P. (2003). L'enseignement de base en Afrique Noire : Pédagogie de grands groupes et formation des maîtres. *L'éducation en débats: analyse comparée, 1*, 1-24.

RESEN. (2009). *Élements de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen*. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching on second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2 ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.

Ríos, F. A. (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. Albany: State University of New York Press.

Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.

Roca de Larios, J., Manchon, R. & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y extranjera. *RELC Journal, 20*, 159-183.

Roca de Larios, J. & Murphy, L. (2001). Some steps towards a socio-cognitive interpretation of second language composition progress. *Infernafional Journal of English Sfudies, 1*(2), 25-45.

Roca de Larios, J., Murphy, L. & Marin, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. In S. Ransdell & M. L. Barbie (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 11-47). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las Teorias Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Editora.

Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Salas, M. R. (2004). English Teachers as Materials developers. *Actualidades Investigativas en Educacion, 4*(2).

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª edition ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal, 88*, 494-517.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209-310.

Sengupta, S. (1998). Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal, 52*(1), 19-28.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência Saúde Coletiva, 5*(1), 187-192.

Shaffer, D. W. & Serlin, R. C. (2004). Wath good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher, 33*(9), 14-25.

Shi, L. & Cumming, A. (1995). Teachers' conceptions of second language instruction: five case studies. *Journal of Second Language Writing, 4*(2), 87-111.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research in education* New York: Macmillan.

Silva, R. (2011). *Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

Silva, T. (1990). Second language cornposition instruction: Developrnents, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for fhe classroom* (pp. 11-23). Carnbridge: Carnbridge University Press.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly, 27*, 657-677.

Siopa, C. (2006). *Ensino de Português na Universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática.* Comunicação apresentada ao XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados, Lisboa.

Siopa, C. (2011). Revisão e Edição de Texto - A Gramática e o Discurso. In A. Bénard da Costa & A. Barreto (Eds.), *Actas do Congresso Portugal e os PALOP - Cooperação na Área da Educação* (pp. 53-64). Lisboa: Centro de Estudos Africanos (CEA) - Instituto Universitário de Lisboa (SCTE-IUL).

Solla, M. L. (1995). *Projecto ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico na Guiné-Bissau. Uma estratégia de cooperação para o desenvolvimento?* Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2 ed.). Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The Past and Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 671-701). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

Tomlinson, B. (2004). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Treglia, M. (2009). Teacher--written commentary in college writing composition: how does it impact student revisions? *Composition Studies, 37*, 67-86.

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*, 327-369.

Tsui, A. B. M. (1996). Learning how to teach ESL writing. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 97-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação : como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1990). *World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs - Background Document*, New York.

UNESCO. (2006). *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*. Bangkok: Unesco Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO. (2009). *O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012*. Brasília: Unesco.

Ur, P. (1996). *Course in language teaching - practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Van Dijk, T. (1998). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de Scolarisation - pour une didactique réaliste* (2ª edition ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation. *Diagonales, 12*.

Vigner, G. (2009). *Le Français langue Seconde - comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation.

Villamil, O. S. & Guerrero, M. C. M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics, 19*(4), 491-514.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steine, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 chinese. *Journal of Second Language Writing, 11*(3), 225-246.

Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal, 88*(3), 331-350.

Whalen, K. & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning, 45*(3), 381-481.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 201-229). Dordrecht: Kluwer.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly, 16*, 195-209.

Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly, 17*, 165-187.

Zamel, V. (1984). In search of the key: research and practice in composition. En ´83 The question of control. *TESOL Quarterly*, 195-207.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly, 19*(1), 79-101.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujeitos. *Cuadernos Comillas, 1*, 52-66.

Anexos

Anexo A: Questionário Piloto

QUESTIONÁRIO

O ENSINO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma tese de doutoramento em Didáctica das Línguas, na Universidade do Porto.

A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida.

Dado que a sua opinião é fundamental para o desenvolvimento do estudo, solicito que responda a este questionário, o que desde já agradeço.

Gabriela Barbosa

Por favor, leia atentamente e responda a **todas** as questões. Nas respostas de tipo "fechado", é favor assinalar com uma X a sua opção e, nas "abertas", responda de modo objectivo.

Código ____

I – Dados pessoais e profissionais:

1. Sexo: F_____ M _____

2. Idade: _____

3. Escola onde lecciona: _____

4. Habilitações académicas_____

4.1 – Local onde tirou o curso_____

4.2 – Tempo de duração do curso _____

4.3 - Modalidade de estágio _____

5. Tempo de serviço _____

5.1 – Classes com que trabalha _____

6. Acções de formação frequentadas sobre Metodologia/Didáctica de Português

Português: Sim __ Não ___

6.1 Se sim, quais?

_____

_____

II – Concepções manifestadas pelos professores

II. a. Sobre as aulas de Português

7. Na sua opinião, a disciplina de Português deve permitir (hierarquize as hipóteses de 1 a 5, não atribuindo o mesmo valor a mais do que um item e fazendo corresponder o valor 1 à julgada menos importante):

7.1 ____ o desenvolvimento de competências linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar)

7.2 ____ a aquisição de conhecimentos da literatura nacional e universal

7.3 ____ desenvolver a competência comunicativa que faculta a criação de relações com os outros e com o mundo

7.4 ____ desenvolver a competência do *saber aprender* que permite lidar de forma mais autónomo com os desafios da aprendizagem proporcionada pela escola

7.5 ____ o desenvolver atitudes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação

8. Dos domínios seguintes, a quais acha que deve ser concedido maior espaço para actividades na disciplina de Português (hierarquize as hipóteses de 1 a 5, não atribuindo o mesmo valor a mais do que um item e fazendo corresponder o valor 1 à julgada menos importante)?

- ler [ ]
- conhecimento da língua (gramática) [ ]
- escrever [ ]
- ouvir/falar [ ]
- conhecimento da literatura [ ]

II. b. Sobre o ensino da escrita

9. Para o aluno guineense, a escola é o único espaço potenciador de ensino-aprendizagem da escrita.

Discordo totalmente	discordo	não discordo nem concordo	concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

10. Manifeste o seu grau de concordância relativamente à seguinte afirmação: **Deve haver aulas exclusivamente destinadas a práticas de escrita.**

Discordo totalmente	discordo	não discordo nem concordo	concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

11. Assinale a opção que melhor traduz o seu grau de concordância relativamente às afirmações que se seguem:

		Discordo totalmente	2	3	4	Concordo totalmente
A.	No processo de escrita, as actividades de planificação são as mais relevantes para os alunos aprenderem a escrever.					
B.	No processo de escrita, as actividades de textualização são as mais relevantes para os alunos aprenderem a escrever.					
C.	No processo de escrita, as actividades de revisão são as mais relevantes para os alunos aprenderem a escrever					

12. Em relação aos domínios seguintes, indique em que medida os considera importantes para integrarem os conhecimentos a adquirir por um aluno para aprender a escrever bem.

		Nada importante	2	3	4	Muito importante
A	Gramaticais[1]					
B	Coesão [2]					
C	Coerência [3]					
D	Adequação[4]					
E	Apresentação[5]					

[1] Inclui a ortografia, o repertório lexical, as regras morfológicas e sintácticas, a semântica e a ortografia.

[2] Inclui o conjunto de mecanismos que garantem a ligação dos componentes frásicos e interfrásicos configurados na superfície linear do texto. São os processos anafóricos e referenciais, a pontuação, os conectores e os marcadores discursivos.

[3] Inclui a selecção, a pertinência e a organização do conteúdo informacional do texto.

[4] Inclui aos aspectos relacionados com a situação de comunicação (destinatário, propósito do texto, variedades dialectais).

[5] Inclui os aspectos relacionados com a caligrafia e com a disposição do texto na folha.

13. Em sua opinião, quais das seguintes actividades devem ser privilegiadas para o ensino da escrita? (hierarquize as hipóteses de 1 a 6, não atribuindo o mesmo valor a mais do que um item e fazendo corresponder o valor 1 à julgada menos importante)?

A. Redacções	
B. Respostas a questionários interpretativos de textos	
C. Trabalhos de casa	
D. Ditados (de apontamentos pelo professor)	
E. Cópias (de apontamentos do quadro)	
F. Fichas de gramática	

14. Em relação à avaliação dos textos escritos pelos alunos, o professor deve:

		Discordo totalmente	2	3	4	Concordo totalmente
A.	Corrigir quando o texto está acabado.					
B.	Corrigir todos de igual modo. A mesma norma para todos os alunos e para todos os textos.					
C.	Focar a correcção essencialmente para os erros ortográficos e regras gramaticais.					
D.	Corrigir para atribuir uma classificação final.					
E.	Corrigir para o aluno aprender a escrever melhor.					

15. Qual lhe parece ser o papel que o aluno deve ter para aprender a escrever melhor?

Anexo B: Questionário Final

QUESTIONÁRIO

O ENSINO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma dissertação de doutoramento no âmbito do Doutoramento em Didáctica das Línguas, na Universidade do Porto.

A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida.

Dado que a sua opinião é fundamental para o desenvolvimento do estudo, solicito que responda a este questionário, o que desde já agradeço.

Código _____

I – Dados pessoais e profissionais:

1. Sexo: F_____ M _____

2. Idade: _____

3. Escola onde lecciona: _____

4. Habilitações académicas_____

4.1 Local onde tirou o curso_____

4.2 Teve prática pedagógica durante o curso? _____

4.3 Há quantos anos acabou o curso? _____

5. Há quantos anos é professor de Português? _____

6. Acções de formação frequentadas sobre metodologias de ensino do Português:

Sim _____Não _____

6.1 Se sim, quais: _____

_____

6.2 Se não frequentou acções de formação sobre metodologias de ensino do Português, assinale as razões com um X na coluna B:

A	B
▪ Não frequentou porque não há acções de formação sobre estes temas em Bissau.	
▪ Não frequentou porque não sentiu necessidade.	
▪ Não frequentou porque o horário das acções não é compatível com o seu horário de trabalho.	
▪ Outras razões.	

II – Concepções dos professores

II. a. Sobre as aulas de Português

7. Na sua opinião, a disciplina de Português deve permitir ao aluno (Coloque na coluna B por ordem de importância as hipóteses de 1 a 6, fazendo corresponder o valor **1** à mais importante e o valor **6** à menos importante):

A	**B**
▪ desenvolver a competência linguística (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica).	
▪ desenvolver a capacidade de compreensão e expressão oral, de acordo com diferentes finalidades e situações de comunicação.	
▪ desenvolver capacidades de compreensão e expressão de textos escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem.	
▪ desenvolver o gosto pela leitura de textos de expressão portuguesa e da literatura universal como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo**.**	
▪ desenvolver a competência do *saber aprender* que lhe permite lidar de forma mais autónoma com os desafios da aprendizagem proporcionada pela escola.	
▪ desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.	

8. Dos domínios seguintes, a quais acha que deve ser concedido mais tempo para actividades na disciplina de Português?
(Coloque na coluna B por ordem de importância as hipóteses de 1 a 4, fazendo corresponder o valor 1 à mais importante e o valor 4 à menos importante):

A	B
▪ Leitura.	
▪ Estudo da língua (gramática).	
▪ Escrita.	
▪ Ouvir/falar.	

II. b. Sobre o ensino da escrita

9. Apresente uma definição do que é escrever.
Para mim escrever é _____
_____
_____
_____
_____
_____

10. Para o aluno guineense, a escola é o único espaço potenciador de ensino-aprendizagem da escrita.
(Faça um círculo na resposta que melhor corresponde à sua opinião)

Concordo	Não discordo nem concordo	Discordo
1	2	3

11. Manifeste o seu grau de concordância relativamente à seguinte afirmação**: Para o aluno guineense, a aula de Português deve ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita.** (Faça um círculo na resposta que melhor corresponde à sua opinião)

Concordo	Não discordo nem concordo	Discordo
1	2	3

12. Manifeste a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações que se encontram abaixo. (Coloque um X na coluna que melhor corresponde à sua opinião)

1 = Concordo; **2** = Não concordo nem discordo; **3** = Discordo

		1	**2**	**3**
a)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a recordar o que já sabe sobre como se escreve.			
b)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a organizar as frases e os parágrafos de forma lógica e coerente.			
c)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a gramática do Português.			
d)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar vocabulário diversificado.			
e)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a utilizar registos de língua adequados.			
f)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a planificar o texto.			
g)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a seleccionar e organizar o conteúdo do texto.			
h)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a escrever textos com destinatários e propósitos diferentes.			
i)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe ensinar a corrigir os textos que escreveu.			
j)	Para o aluno saber escrever, só o professor pode corrigir o que ele escreve.			
k)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar actividades de escrita de modo continuado.			
l)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar actividades de escrita individual.			
m)	Para o aluno saber escrever, o professor tem de lhe proporcionar actividades de escrita em pares e /ou em pequenos grupos.			

13. Escolha a resposta que considera mais importante e coloque um X no quadrado respectivo.

Na minha opinião, a melhor forma do aluno desenvolver a competência de escrita é fazendo com muita frequência, nas aulas de Português

a) Redacções. ☐
b) Leitura de textos. ☐
c) Visionamento de filmes. ☐
d) Exercícios de gramática. ☐
e) Pesquisa. ☐
f) Outros. ☐

14. Quem deve corrigir os textos que os seus alunos escrevem na disciplina de Português? Escolha as hipóteses que se verificam, assinalando-as com uma cruz (X).

a) O professor.	☐
b) Professor e um grupo de alunos.	☐
c) Professor e aluno.	☐
d) Outro aluno	☐
e) Aluno	☐

15. Quais os aspectos que deve valorizar na correção dos textos escritos dos alunos? Escolha as três hipóteses mais relevantes, assinalando-as com uma cruz (X)**.**

a) Respeito pelo tema.	☐
b) Originalidade das ideias.	☐
c) Organização frásica.	☐
d) Estrutura do texto.	☐
e) Riqueza do vocabulário.	☐
f) Ortografia.	☐
g) Pontuação.	☐
h) Apresentação.	☐
i) Caligrafia.	☐
J) Outros	☐

16. Quais as dificuldades que sente em ensinar os alunos a escrever?
Escolha as três hipóteses mais relevantes, assinalando-as com uma cruz (X)**.**

a) Falta de formação.	☐
b) Turmas muito grandes.	☐
c) Falta de material de apoio (livros, gramáticas, dicionários).	☐
d) Influência da língua falada em casa.	☐
e) Desconhecimento de metodologias adequadas.	☐
f) Falta de conhecimentos em Língua Portuguesa dos alunos.	☐
g) Falta de tempo.	☐
h) Cumprimento do programa da disciplina.	☐

Obrigada pela colaboração

Gabriela Barbosa

Anexo C: Guião de observação de aulas

Guião de observação de aulas	
Identificação:	Código de Professor: Escola: Turma: Data:
1. Configuração da aula de Português por domínio de aprendizagem	Escrita:
	Leitura:
	Oralidade:
	Gramática:
2. Configuração das práticas de escrita	
3. **Correção das produções escritas**	
4. Materiais pedagógicos	
5. Outros movimentos	