

Revista Estudos do ISCAA, IIª Série, 5 (1999) 175-188

**DIÁRIOS/WRITING JOURNAL: CONTRIBUTO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CURSOS TÉCNICOS**

LUÍS GOUVEIA

*DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO ISCAA
RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO EQUIPAMENTO MULTIMÉDIA PARA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DA SALA DE LÍNGUAS*

RESUMO:

São várias as limitações ao desenvolvimento da escrita nas aulas de Inglês de cursos técnicos e científicos – falta de tempo, heterogeneidade de níveis numa mesma sala, elevado número de alunos por turma. Porque escrever é essencial – é a forma mais comum de avaliação e uma óptima forma de pensar! – divulgamos neste artigo uma experiência feita no âmbito da disciplina de *Inglês Aplicado*, no ISCA-Aveiro, destinada a promover a produção de textos mais longos e a estimular a prática da escrita: o Projecto de Escrita de Diários. Os textos produzidos pelos alunos fornecem um corpus de erros mais frequentes que possibilita uma abordagem formal contextualizada na sala de aula.

**“WHY DO WRITERS WRITE? TO INFORM, TO
PERSUADE, TO ENTERTAIN, TO EXPLAIN, BUT
MOST OF ALL TO DISCOVER WHAT THEY HAVE TO
SAY.”**

DONALD MURRAY

**“HUMAN LEARNING IS FUNDAMENTALLY A
PROCESS THAT INVOLVES THE MAKING OF
MISTAKES”**

H. DOUGLAS BROWN

INTRODUÇÃO

O equilíbrio no desenvolvimento das quatro *skills* – ouvir, falar, ler e escrever - é essencial para uma formação integral em língua estrangeira. No entanto, relacionadas por imperativos de tempo, limitações físicas (de espaço) ou condicionantes com o nível dos alunos, a escrita é, destas quatro capacidades, a menos exercitada e “ensinada”.

A realidade demonstra que as actividades que envolvem o acto de escrever, quer na aula quer fora dela, se resumem às seguintes categorias:

- testes e *quizzes*;
- traduções;
- exercícios (gramaticais, lexicais, etc.);
- apontamentos
- preenchimento de formulários;
- composições temáticas.

É clara a tendência eminentemente avaliativa das actividades referidas. Junta-se a este facto a atitude mais frequente dos professores que, interpretando uma das funções da sua profissão, corrigem

formalmente os textos que lhes são submetidos, negligenciando os aspectos de organização e de conteúdo, tal como realça Penny Ur:

“Many teachers are aware that content and organization are important, but find themselves relating mainly to language forms in their feedback, conveying the implicit message that these are what matters. (...) The problem is one of potential conflict between two of our functions as teachers: language instructors versus support and encouragement of learning. The correcting of mistakes is part of the language instruction, but too much of it can be discouraging and demoralizing.”

(Ur, 1996:170-171)

Esta abordagem tem claras implicações na forma como os alunos encaram o acto de escrever:

- quanto menos se escrever menos hipóteses há de errar (o que leva à produção de textos reduzidos);
- usar formas conhecidas implica menor probabilidade de errar (o que induz a repetir, em vez de criar);
- escrever é uma forma de avaliação (o que deixa implícita a ideia de ser julgado e, possivelmente, “punido”).

A escrita envolve tanto aspectos linguísticos como comportamentais e cognitivos. Ann Raimés, no seu trabalho *Techniques in Teaching Writing*, esclarece que

“(...) writing helps our students learn. How? First, writing reinforces the grammatical structures, idioms, and vocabulary that we have been teaching our students. Second, when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. Third, when they write, they necessarily become very involved with the new language; the effort to express ideas and constant use of eye, hand, and brain is a unique way to reinforce learning.” (Raimés, 83:3)

Não permitir o desenvolvimento destas capacidade é limitar a progressão dos alunos e condicionar a sua evolução académica, tanto

em língua materna como numa língua estrangeira. Enquanto a conversação é estimulada, como forma de expressar opiniões e de contribuir para o exercício da língua estrangeira, a escrita, pelo estatuto elevado com que é encarada, não possibilita a exploração, nem a expressão pessoal ou a descoberta de significado.

Embora seja genericamente aceite que se aprende a escrever escrevendo, a realidade é que a aula de língua estrangeira não possibilita, em condições normais, nem o tempo nem a oportunidade para que isso aconteça. O mesmo não se passa, é verdade, para a prática da oralidade, promovendo-se a conversação – admitindo até erros pontuais do discurso, desde que a mensagem não seja prejudicada – e sendo largamente aceite a noção de que “é falando que se aprende a falar”.

Esta situação é particularmente sentida no caso do ensino de línguas para fins específicos, onde o elevado número de alunos por turma, a heterogeneidade de níveis, os tempos lectivos reduzidos e a pressão para que sejam abordados conteúdos, temas e formatos específicos limitam grandemente a gestão da aula.

O objectivo deste trabalho é apresentar o Projecto de Escrita de Diários como uma alternativa para promover o desenvolvimento da escrita em cursos técnicos e científicos, no ensino superior, descrevendo a experiência realizada no âmbito da disciplina de *Inglês Aplicado* (ano lectivo de 1997/98), do Curso de Bacharelato em Contabilidade e Administração do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro.

1. CONTEXTO

O ISCA-Aveiro disponibiliza duas disciplinas opcionais semestrais de Língua Inglesa aos alunos do Curso de Bacharelato em Contabilidade e Administração: *Inglês* e *Inglês Aplicado à Contabilidade e Administração*. As disciplinas funcionam em duas aulas semanais de 1h 30m cada, durante as 15 semanas do semestre (um ideal de 45h por semestre). A inscrição nestas disciplinas é livre, não está sujeita a exame prévio nem a requisitos mínimos e não existe

precedência entre elas. No ISCA-Aveiro existe apenas um docente de Inglês. As aulas são conduzidas exclusivamente em inglês, estando o professor à disposição para esclarecimentos em português, fora do horário das aulas.

As disciplinas de língua inglesa são as mais requisitadas de entre as disciplinas do grupo de opções em que se encontram, o que obriga à formação de turmas com um grande número de alunos (+ - 45 por turma). Dado que não existe qualquer tipo de selecção dos alunos (a Língua Inglesa não é uma disciplina nuclear para o ingresso no curso de Contabilidade), é evidente a existência de uma grande heterogeneidade de níveis em cada turma.

A gestão da aula de Inglês nestas condições obriga a opções claras no que diz respeito aos conteúdos a ensinar, ao formato das aulas e ao tipo de avaliação. O tempo dedicado a actividades escritas é extremamente reduzido. Por um lado, os alunos são em número demasiado elevado para que o docente possa acompanhar as actividades individualmente; por outro, a diferença de níveis requer uma diversificação das actividades, num esforço de adaptação impossível de realizar nestas condições.

2. APRESENTAÇÃO DO PROJECTO

Reconhecendo os factos acima expostos, procurou-se, com o Projecto de Escrita de Diários, ultrapassar a pouca atenção dedicada à escrita.

Escolheram-se as turmas de *Inglês Aplicado* do ensino diurno e nocturno, durante o 2º semestre do ano lectivo de 1998/99, para apresentação do Projecto. Os motivos da escolha residem no facto de estas disciplinas funcionarem normalmente no 2º Ano do Curso e na sua maioria com alunos que já frequentaram antes a disciplina de *Inglês*, pelo que:

- os alunos já conhecem o funcionamento da disciplina;
- os alunos já adquiriram conhecimentos introdutórios da área de contabilidade e administração;

- as turmas são geralmente mais reduzidas (+ - 25 alunos).

É, assim, possível não só abordar assuntos mais específicos de áreas nucleares do Curso, como fazê-lo de uma forma mais individualizada e demorada.

No início do ano esclareceu-se que, paralelamente às actividades realizadas no âmbito das aulas – *Weekly Report* (momento semanal de prática oral voluntária); *Business Comment* (tradução e comentário de notícias sobre economia, retiradas de revistas da especialidade); *Grammar Point* (esclarecimento e exercícios sobre estruturas linguísticas), etc. – os alunos poderiam envolver-se, em regime voluntário e não avaliativo, no Projecto de Escrita de Diários (*Journals*). Para tal necessitavam de:

- um caderno de apontamentos exclusivo para esta actividade (não se aceitam folhas soltas);
- disponibilidade para escreverem, fora da aula, sobre assuntos de interesse comum;
- escrever exclusivamente em inglês, um mínimo de duas páginas por “entrada”;
- entregar semanalmente o caderno ao professor para ser lido e comentado;
- aceitar que o seu texto fosse comentado apenas quanto ao conteúdo e não quanto à forma (i.e. erros gramaticais, erros de ortografia, etc.).

Foi também esclarecido que o objectivo desta actividade era proporcionar aos alunos de *Inglês Aplicado* uma ocasião para escrever e ler em inglês, numa relação de um para um, funcionando o professor como um “leitor” e não um “corrector”, i.e., o professor propunha-se discutir ideias e opiniões, avançando também as suas e deixando para outra ocasião a correcção formal dos textos. A quantidade era claramente mais importante que a qualidade.

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve vontade, aprendizagem permanente e prática. Foi tornado

claro que o sucesso do projecto dependia em grande parte do empenho de cada um. Com o Projecto de Escrita de Diários pretendeu-se dar lugar à escrita como forma de pensar e organizar as ideias, não apenas como forma de produzir textos. Tal como Donald Murray sugere: “*In teaching the process (writing process) we have to look, not at what students need to know, but what they need to experience.*” (Murray, 1982:25).

Durante o semestre eram esperadas 10 entradas. O pretexto para cada entrada poderia ser um assunto de conhecimento comum, actual e da área da economia mundial ou nacional, mas poderia também ter a forma de um comentário a um texto retirado da imprensa, cuja fotocópia o aluno deveria inserir no caderno, acompanhando a entrada. Foi sugerido que os textos fossem escritos na página direita do caderno, deixando a página da esquerda livre para os comentários do professor.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO

Dos 30 alunos inscritos na disciplina de *Inglês Aplicado*, apenas 15 aceitaram participar neste projecto e, destes, apenas 8 efectuaram as 10 entradas sugeridas.

Os cadernos eram entregues ao professor na primeira aula da semana, lidos e comentados por ele e entregues na aula seguinte, dando aos alunos 4 dias, incluindo o fim-de-semana, para produzirem os seus textos.

Para além de ler e comentar os textos produzidos, o professor procurou, sempre que possível, lançar questões para discussão, recomendar leituras adequadas à continuação da discussão, lançar a dúvida perante certezas dos alunos e estimular o esclarecimento de opiniões, induzindo à reformulação de partes do texto que estivessem menos claras. Os alunos puderam escolher entre retomar os temas das entradas anteriores ou introduzir novos temas. Em cada comentário o professor tinha a oportunidade de rever as entradas anteriores e não só verificar os progressos dos alunos como aconselhá-los a reler textos anteriores. Este processo encontra-se esquematizado na figura 1.

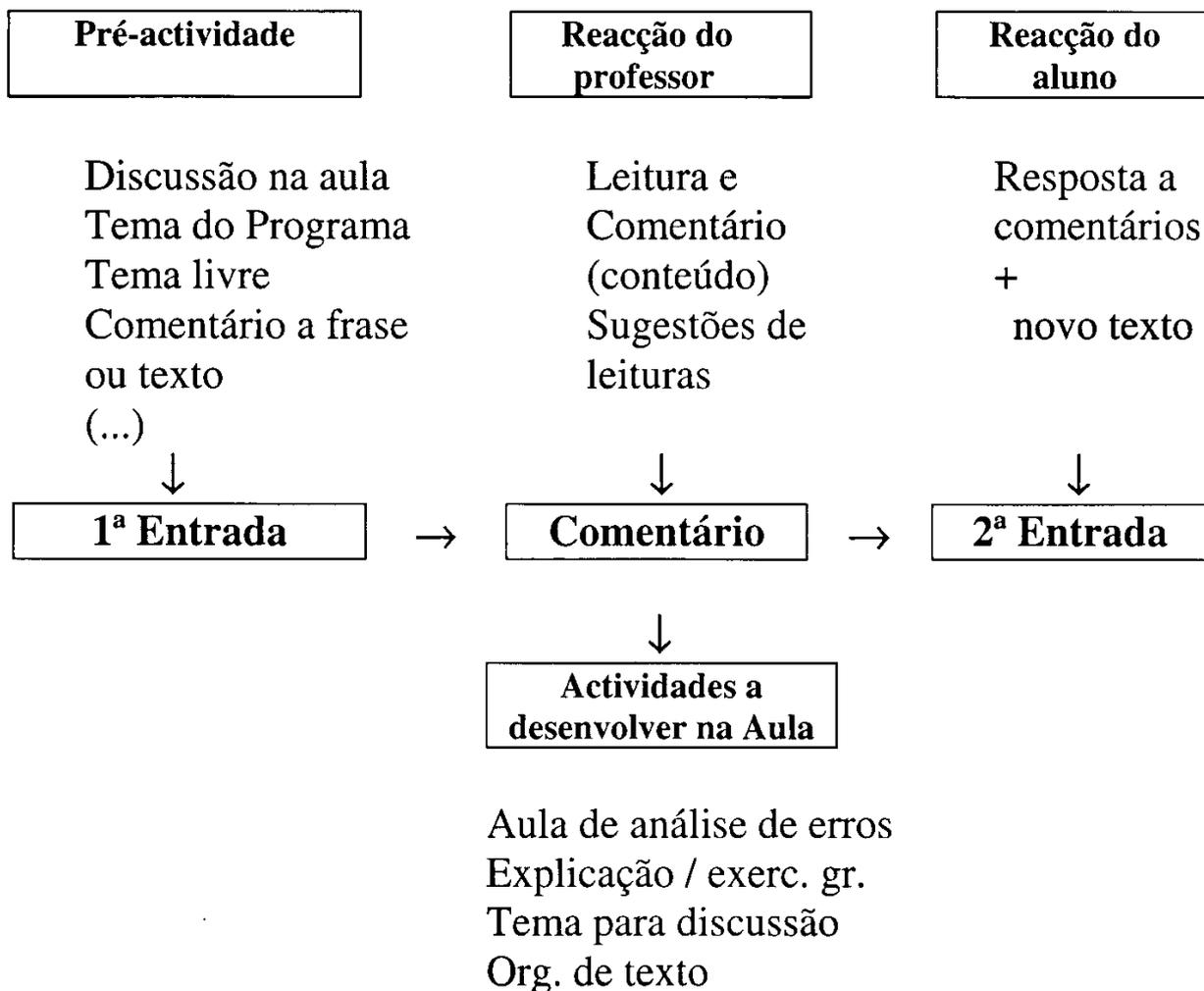


Fig. 1

É importante para o sucesso do projecto que os alunos concebam o seu texto como a “leitura” de outra pessoa (no caso, do professor) preocupando-se com a audiência e procurando escrever para serem lidos (e não para serem avaliados!), tal como salienta Ann Raimés:

“Traditionally, the teacher has been not so much the reader as the judge of students’ writing. (...) One problem that arises from this is that student writers rarely see that their writing is a piece of reading for someone else – a piece that should be clear and interesting to the reader.”

(Raimés, 83:17)

Cabe ao professor manter a motivação e estimular, através de comentários/reacções originais, a manutenção do fluxo da escrita. Donna Brinton sugere que os comentários/reacções do professor sigam as seguintes máximas:

“Respond directly and personally. Be sensitive. Use journals as teaching tools. Share experiences. Be honest.” (Brinton, 93:5)

Perante a insistência dos alunos para que os seus textos fossem também corrigidos quanto à forma (i.e., erros ortográficos, gramaticais, etc.), o professor propôs-se sublinhar as palavras e/ou expressões que impedissem a compreensão do texto, que fossem evidência de distração do aluno ou que apresentassem erros de concordância. Para tal foi utilizada como critério de correcção a definição de erro avançada por Bartram (Bartram, Walton, 1991: 20):

- *mistake* – erros que um falante nativo não faria - são evidência de uma tentativa falhada de usar a língua alvo; implicam uma instrução específica e renovada desse item (feita na aula durante o *Grammar Point*); a sua sinalização não contribui para a aprendizagem, a não ser que venha acompanhada de sugestões de correcção;

- *slip* – erros que um nativo faria - são evidência de distração.

Não foram nunca feitas pelo professor correcções com sugestão da forma correcta. Ficou claro que existem outros momentos para tal actividade.

Assinalaram-se as “distracções” (*slips* - ex.: “*witch*”, “*whith*”, “*I like it, to!*”, “*The index rised to ...*”, “*... he didn’t wanted to ...*”) com sublinhado acompanhado de um ponto de exclamação, permitindo ao aluno a oportunidade de se auto-corrigir. Se isso não acontecesse, o professor poderia sempre recomendar a revisão dessa parte do texto.

Os “erros” propriamente ditos não foram marcados isoladamente, mas sim em contexto. Quando o texto se apresentava confuso ou de difícil compreensão, essas partes eram assinaladas -

com sublinhado e ?, ou com ondulado lateral - e acompanhados de um comentário breve, destinado a promover a clarificação (ex.: “*Can you provide an example of this?*”, “*I am not sure I understand your point. Could you rephrase this?*”, ...).

Tanto os erros como as “distracções” mais frequentes foram objecto de uma abordagem formal na aula, durante a rubrica *Grammar Point*. Os casos eram apresentados de forma anónima e organizados segundo as seguintes categorias (não necessariamente por esta ordem):

- ortografia;
- concordância;
- ordem das palavras;
- adequação de vocabulário e registo de língua.

Era promovida a reflexão colectiva sobre o que estava incorrecto, qual a regra gramatical aplicável a cada situação e quais as possíveis alternativas. Desta forma pretendeu-se promover um conhecimento consciente da gramática da língua inglesa como forma de maximizar a aprendizagem de uma língua estrangeira, uma tendência da didáctica das línguas que se vem afirmando ultimamente (Torre, 95: 293) e com a qual concordamos inteiramente.

A actividade de análise de erros *Grammar Point* não tinha periodicidade regular, acontecendo sempre que, do material produzido pelos alunos ou da interacção oral na aula, se identificassem problemas que merecessem esclarecimento e instrução específicos.

CONCLUSÃO

O reduzido número de alunos que efectivamente participaram no Projecto de Escrita de Diários diz bem da fraca popularidade da escrita entre os alunos. As desculpas apresentadas para justificar a falta de uma “entrada” variaram entre o “*não tinha nada para dizer*” e o “*tenho tido muito que fazer*”. O facto de a maioria dos alunos que executaram as 10 entradas serem do ensino nocturno (i.e.

trabalhadores estudantes) revela que o que estava em causa não era efectivamente falta de tempo.

A característica não avaliativa do projecto, os hábitos difíceis de eliminar subjacentes à forma como a escrita é ensinada (¹) e as expectativas dos alunos quanto ao papel do professor como “corrector” (²) são outras condicionantes que limitaram o seu empenho no Projecto.

O professor deve aceitar que nem todos os alunos se sintam estimulados pelo projecto e não queiram por isso participar nele. Isto pode até ser um factor de singularidade que galvanize ainda mais aqueles que se sentiram envolvidos desde o início.

Essencial para a gestão deste projecto é também assumir que os alunos se encontram numa fase de desenvolvimento pessoal em que reagem mal a serem corrigidos. “Sugerir”, “propor” e “pedir a opinião” são fórmulas mais facilmente aceites pelos jovens, que suscitam cooperação em vez de confronto.

É importante realçar que esta actividade possibilitou a escrita de textos que seria impossível produzir de outra forma (tanto na frequência quanto na dimensão), atendendo às condicionantes acima expostas. A apresentação e comentário dos erros mais frequentes na aula possibilitou uma relação directa entre a instrução e as

¹ É prática relativamente comum no ensino básico e secundário utilizar actividades escritas (nas mais diversas disciplinas) como forma de punição perante situações de indisciplina (ex.: “Estão a fazer barulho?! Então tirem uma folha e vamos fazer um teste/redacção/ditado!”).

² O intercâmbio de ideias e a comunicação por escrito não satisfaz a maioria dos alunos que solicitaram uma correcção formal dos seus textos (na convicção de que assim aprendiam mais!). Isto não impediu, no entanto, que alguns erros de superfície (essencialmente ortográficos), devidamente assinalados pelo professor, continuassem a ocorrer. Esta solicitação é reveladora das expectativas dos alunos quanto à função do professor: a de corrector. Isto porque sempre produziram para serem avaliados, não para comunicar. É difícil para o aluno compreender a recusa do professor em corrigir formalmente, preocupando-se essencialmente com a organização e conteúdo das ideias. Sente-se defraudado nas suas expectativas. Só a continuidade do projecto pode provar que a prática é a melhor forma de eliminar erros recursivos.

necessidades particulares dos alunos. Esta é também a nossa interpretação do que Donna Brinton sugere ao recomendar que se explore o Diário como recurso de ensino: “*Use the journal as teaching tool.*” (Brinton, 93:5).

Os Diários permitiram ainda constatar progressos significativos na organização de texto, na ortografia e na concordância verbal entre os alunos directamente envolvidos no Projecto. Muitas das “confusões” iniciais que se materializavam em erros de ortografia (embora sem impedir a compreensão) foram rareando, tanto pela prática da escrita quanto pela leitura das formas correctas contidas nos textos escritos ou recomendados pelo professor.

A disponibilidade demonstrada pelo professor neste projecto contribuiu para uma maior aproximação dos alunos, promovendo o processo de cooperação na aprendizagem (ex.: pedidos de esclarecimento sobre questões de trabalho, dúvidas sobre programas de TV em canais estrangeiros, sobre formulários de recibos e facturas de empresas estrangeiras, etc.).

Este projecto exige do professor mais tempo extra-aula, mas o seu correcto aproveitamento pode beneficiar todos os intervenientes no processo. O professor pode converter parte do seu tempo de correcção formal de trabalhos (de reduzida dimensão) feitos na aula em comentário e análise de textos (mais longos) produzidos por alunos mais motivados. O aluno pode escrever sem limitações, com maior autonomia, usando a língua inglesa de acordo com o seu nível, preocupando-se com a mensagem mais do que com a forma e exercitando a língua estrangeira para aquele que é o seu fim efectivo: a comunicação.

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

- BROWN, H. Douglas (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall.
- UR, Penny (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: C.U.P.

RAIMES, Ann (1983), *Techniques in Teaching Writing*, New York: Oxford University Press.

MURRAY, Donald (1982) *Learning by Teaching*, New York: Boyton / Cook Pub.

BARTRAM, Mark & WALTON, Richard (1991), *Correction: mistake management – A Positive Approach for Language Teachers*, London: Language Teaching Publications.

TORRE, M. Gomes da (1995) “O Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras”, in *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora.

BRINTON, Donna M. (1993) “Responding to Dialogue Journals in Teacher Preparation: What’s Effective?”, in *TESOL Journal*, vol. 2, No. 4, Summer. Alexandria /EUA: TESOL Inc.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

FANSELOW, John F. (1987), *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*, New York: Longman.

HARMER, Jeremy (1998) *How to Teach English*. Essex: Longman.

PARROTT, Martin (1993) *Tasks for Language Teachers: A Resource Book for Training and Development*. Cambridge: CUP.