



O ensino da escrita como processo com recurso às plataformas digitais e às TIC em contextos pandémicos

Teaching writing as a process using digital platforms and ICT in pandemic contexts

António Marcos

Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira - UEM
a.m.nhaguilunguane@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2219-7735>

Resumo

Este artigo, de natureza qualitativa, subsidiada pela perspectiva cognitivo-funcional, reflecte sobre a escrita a partir da descrição do processo de escrita do texto expositivo-argumentativo (sobre o “regresso às aulas presenciais”) que teve lugar com recurso às TIC. Este processo foi desenvolvido com alunos do ensino secundário geral, de uma escola privada, num contexto pandémico, em que as aulas decorriam virtualmente, com recurso a plataformas digitais como Zoom Cloud Meeting, Skype, Microsoft Office e E-mail. Diante da situação pandémica, o estudo mostra que é possível ter os meios tecnológicos a favor do ensino, para desenvolver nos alunos múltiplas competências, mas também que é possível trabalhar a escrita como processo, desenvolver autonomia e consciência no aluno e ainda cumprir os conteúdos programados.

Palavras-chave: Escrita; Processo de Escrita; TIC.

Abstract

This paper, of a qualitative nature, subsidized by the cognitive-functional perspective, reflects about writing, describing the way how the process of writing argumentative text (about the “return to class’s”) went by using ICT’s. This process was carried out by students from a private school, in a pandemic context, where classes took place virtually, using digital platforms such as Zoom Cloud Meeting, Skype, Microsoft Office and E-mail. Faced with the pandemic situation, the study shows that it is possible to have the technological means to develop multiple skills in students, but it also shows that it is possible to work writing as a process, develop autonomy and awareness in the student and still meet the programmed content.

Keywords: Writing; Writing Process; ICT’s.





Résumé

Cet article, de nature qualitative, subventionné par la perspective cognitive-fonctionnelle, réfléchit sur l'écriture à partir de la description du processus d'écriture du texte expositif-argumentatif (sur le «retour en classe») qui a eu lieu en utilisant les TIC. Ce processus a été développé avec des élèves de l'école secondaire générale, de l'enseignement privé, dans un contexte de pandémie, où les cours ont eu lieu virtuellement, en utilisant des plateformes numériques telles que Zoom Cloud Meeting, Skype, Microsoft Office et E-mail. Face à la situation de pandémie, l'étude montre qu'il est possible de disposer des moyens technologiques en faveur de l'enseignement, de développer chez les étudiants des compétences multiples, mais aussi qu'il est possible de travailler l'écriture comme un processus, de développer l'autonomie et la conscience chez l'étudiant tout en respectant les contenus programmés.

Mots-clés: écriture ; processus d'écriture ; TIC.

Introdução

O Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) da escrita em Moçambique, sobretudo no Ensino Secundário Geral (ESG), ainda carece de reflexões e reavaliações, na medida em que alguns estudos mostram que os estudantes do ensino superior têm dificuldades em produzir textos que circulam em contextos universitários, não só pela complexidade da escrita académica, mas também pelo facto destes, enquanto alunos no ESG, não terem sido expostos aos géneros que circulam na academia e por não terem experiências de leitura e de escrita suficientes (Siopa & Pereira, 2019). Esta escassa exposição aos géneros que circulam na academia tem influência direta no desempenho individual do estudante. Por conseguinte, pensamos que este fenómeno requer reflexão por parte dos formadores e dos professores, de modo a que repensem as suas práticas pedagógicas e as implicações que podem advir de determinadas escolhas. Recorde-se que Brown (1994) afere que as escolhas do professor são determinantes, por isso devem sempre ser justificadas por teorias.

Os Programas de Ensino (PE) de Português, no ESG, em Moçambique, prevêm que o aluno saiba “*comunicar-se com os outros, oralmente e por escrito, em vários contextos relevantes da vida, tais como a família, escola, comunidade e emprego*” (INDE, 2010, p. 10). No entanto, é preciso recordar que a comunicação oral e escrita precisa de ser devidamente planificada e trabalhada, de forma a garantir o desenvolvimento de competências no aluno que devem ser facilmente mobilizáveis em situações concretas de uso da língua, não só em contextos informais, mas também (e sobretudo) nos formais, tais como a academia. O desenvolvimento das competências escritas, sendo o tema central deste artigo, requer do professor muita atenção, pois, ao longo do processo de ensino, é essencial que sejam planificadas múltiplas atividades, de modo a que o aluno aprimore a precisão de uso da linguagem escrita, permitindo-o estar mais ciente de que a escrita é um “*thinking process*” (Brown, 1994), ou seja, é um processo consciente.

Refira-se que, neste artigo, o conceito de competências é definido como dizendo respeito aos saberes que devem ser mobilizados e trabalhados sob a forma de problemas (a





serem resolvidos). Assim, importa recordar a necessidade de o professor, ao desenvolver as competências, criar novas e/ou (re)utilizar (as) metodologias de ensino/aprendizagem, negociar e desenvolver projetos com os alunos, assim como optar por uma planificação exequível (Dias, 2010). Este termo é também concebido sob o prisma das teorias cognitivo-funcionais. Neste sentido, para Tomasello (2001, p. 6), “a competência com as línguas naturais consiste no domínio de todos os seus itens e estruturas e estes constituem um conjunto muito mais complexo e diversificado de representações linguísticas do que a “gramática central” das abordagens formais”.

Partindo do pressuposto de que a escrita é um *processo consciente*, o presente artigo advoga um “*ensino processual da escrita*”, tendo como subsídio teórico a “*perspectiva cognitivo-funcional*”, que concebe a sala de aula como fonte poderosa de pesquisa, pois nela se situa a aprendizagem que é influenciada por fatores internos e externos ao aluno. No geral, este artigo pretende refletir sobre a escrita através de uma descrição do processo de escrita percorrido pelos alunos do Colégio Kitabu (CK), com recurso às plataformas digitais e às tecnologias de informação e comunicação.

A dimensão processual da escrita que aqui se defende não parece ser devidamente aceite pelos professores de língua, justamente por exigir mais deles, embora também não parece que aprofundem o ensino da escrita de acordo com a *abordagem baseada no género*¹. O que se verifica é que, no ESG, a escrita é vista como *um produto*, isto é, “*trampolim*”² para trabalhar outros domínios de interacção verbal (geralmente, gramática e vocabulário) ou como parte continuada da leitura e interpretação textual. Esta habilidade é assim trabalhada, pois especula-se que o *processo* pode comprometer o cumprimento do programa da disciplina. Este argumento é falacioso, pois, neste estudo, foi possível confirmar a possibilidade de poder-se trabalhar a produção textual numa dimensão processual e cumprir o programa, sendo que os meios tecnológicos se mostraram fundamentais.

Contextualização teórica

Este estudo é subsidiado pela perspectiva cognitivo-funcional de ensino de uma L2, de acordo com os princípios orientados de Van Den Branden (2007) e Ortega (2007). Esta perspectiva vê a aprendizagem da língua como resultado da interacção entre as múltiplas influências que são internas e externas aos aprendentes, mas também considera que a sala de aula é uma fonte poderosa de pesquisa, o que para este estudo é importante, visto que ele surge num contexto das nossas práticas pedagógicas, assim como pelo facto de o processo ter envolvido interacção e negociação do significado, com vista à modificação do produto.

¹ Segundo Luu (2011, p. 122) a abordagem baseada no género é um quadro usado para o ensino de línguas apoiado em exemplos de um género textual particular.

² Veja-se Brown (1994).





O processo de escrita

A língua, numa perspectiva cognitivo-funcional (perspectiva centrada no uso), é analisada do ponto de vista do contexto linguístico e extralinguístico. Por isso, esta perspectiva, no que se refere à produção, procura trabalhar com dados reais orais e/ou de escritos, inseridos em contextos efectivos de comunicação, com uma determinada função no ato comunicativo (Cunha et al., 2013).

Neste sentido, neste artigo, a escrita é concebida como uma prática social, visto que qualquer acto deste domínio de interação verbal constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por factores internos e externos ao indivíduo (Nystrand, 1986 apud Carvalho, 2012). A escrita é ainda concebida como resultado de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito através de um mecanismo, designado de *monitor*, que determina a passagem de um subprocesso a outro. Neste sentido, ela integra três domínios: (a) o contexto, (b) a memória de longo prazo do escrevente e (c) o processo de escrita propriamente dito, que, por sua vez, apresenta três subcomponentes: *planificação*, *textualização* e *revisão* (Carvalho, 2012). Entenda-se o contexto de diferentes formas, tal como sugere Carvalho (2012, pp. 6-7):

(a) “situação, realidade objectiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário”; (b) “comunidade discursiva, [...] contexto partilhado que torna possível dar sentido e interpretar os textos”; (c) “esfera de actividade humana em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.”

Tendo em conta os princípios enunciados anteriormente, o processo de escrita pode ser um dos métodos mais eficazes de ensino da escrita, uma vez que ajuda os alunos/estudantes a concentrarem-se no processo de criação de texto através das várias fases de geração de ideias: planificação, textualização ou redação, revisão e reescrita.

Relativamente à primeira fase da escrita – planificação –, Barbeiro (1999, p. 60) concebe-a como sendo “a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto”, isto é, a fase em que se procuram informações relevantes para a produção textual, correspondendo à geração de ideias e à tomada de notas que precede a escrita do texto. O professor e os alunos devem considerar questões como o tema, o objetivo da escrita e/ou o(s) destinatário(s), que determinarão o tipo de texto a produzir e o registo linguístico a ser usado (Pereira, 2015). É uma fase crucial, em que se pensa no texto, se investiga a temática a abordar, se organiza a superestrutura textual e são organizados os diferentes enunciados importantes no processo de construção da tessitura textual. Importa referir que a planificação, tal como é paradigmaticamente sugerido, não consiste unicamente na selecção de planos ou da informação contida na memória a longo prazo. Esta actividade pode ser também definida por conter procedimentos estratégicos movidos por objetivos que iniciam a produção de um texto (Rodrigues, 2012), isto é, os caminhos pelos quais o emissor pretende orientar o seu texto, em função dos objetos que estimulam a escrita.

Por sua vez, a textualização é a fase da redação do texto propriamente dito, em que as ideias e as notas compiladas na fase anterior são organizadas em frases, parágrafos e secções,



formando, assim, um texto. À medida que se redige o texto, são dadas respostas a algumas exigências, como sejam (Barbeiro & Pereira, 2007):

- *Explicitação de conteúdo*: no processo da planificação, muitas ideias foram ativadas e registadas de forma genérica, contudo, na textualização, estas devem ser explicitadas, facilitando a produção do significado;
- *Formulação linguística*: a explicitação das ideias deve estar ligada à sua expressão;
- *Articulação linguística*: sendo o texto uma unidade, é importante que as frases se interliguem entre si, havendo relações de coesão e coerência.

A fase da revisão, segundo Carvalho (2003, p. 48 - 47), “*consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial*”. O seja, em oposição ao que se pensa sobre a revisão, este autor chama-nos especial atenção para o facto desta fase não dever ser limitada a uma mera releitura do texto ou a um mero acto de reparação de problemas, o que geralmente ocorre após a conclusão da redação do texto. A revisão deve transcorrer todos os momentos do processo de escrita, dado que se originam sempre novos ciclos de planificação e redação que implicam revisão. Saliente-se que a revisão integra três fases: a identificação do erro, a identificação da sua natureza e a correcção. O processo inicia-se com a comparação de duas representações – a do texto real e a do texto ideal – cujo confronto resulta num diagnóstico do problema e conduz à ação de correção (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todo o processo de escrita é controlado por um mecanismo, designado por *monitor*, que determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal (Carvalho, op. cit.). Refira-se que não se menciona a reescrita como uma das componentes deste processo, julgando que este momento ocorre simultaneamente com a revisão, que não deve ser entendida como a “última fase” do processo, mas sim como a que transpassa todos momentos. Neste sentido, pode-se considerar que a reescrita é um processo recursivo que também atravessa todas as fases.

Diversos estudos encarram o processo de escrita como um método eficaz para o desenvolvimento de competências, particularmente da competência comunicativa e linguística, por aprimorar a precisão no uso da língua ao longo de cada fase que impõe ao aluno novos desafios, sendo ela um movimento cíclico e que se renova em prol da construção de significado. Este processo seria mais produtivo no ESG, em Moçambique, se fosse devidamente recebido pelos formadores e professores, até porque os Programas de Ensino de Língua Portuguesa estão organizados em forma de *espiral*, sendo os conteúdos introduzidos no primeiro trimestre e progressivamente desenvolvidos ao longo do segundo e terceiro trimestres.

A título de ilustração, na 11.ª classe, o texto *expositivo-argumentativo* é abordado, em 10 tempos, no segundo trimestre, recomendando-se que o aluno explore a gramática do texto e produza um texto deste tipo. No terceiro trimestre, este tipo textual é também abordado, recomendando-se, entretanto, que se trabalhe, em 8 tempos, a interpretação textual. Dito de outra forma, os PE de Português são de tal forma flexíveis, que permitem que o professor organize a sua planificação, trabalhando, primeiro, em 10 tempos, aspetos ligados à compreensão textual e à gramática do texto



e, no trimestre seguinte, a processo de escrita, em 8 tempos. Contudo, é preciso recordar que tal só é possível se o professor puder encarar a escrita não como um meio utilizado para avaliar a assimilação das estruturas linguísticas ensinadas nas aulas, preocupando-se simplesmente com o produto (Brown, 1994), mas sim como um processo desenvolvido pelo aluno, que, para além de lhe permitir apresentar um produto final, lhe permita adquirir competências linguísticas e discursivas.

É esta perspectiva de escrita que se pretende descrever na secção que se segue, considerando que este foi um percurso realizado com recurso aos diversos meios tecnológicos, num contexto pandémico, em que algumas aulas decorreram com recurso às plataformas digitais. Na escrita, as TIC podem ter um efeito benéfico, pois podem auxiliar o aluno, por exemplo, a textualizar melhor o seu plano de texto, dado que estas tecnologias abrem sempre espaço para autonomia na investigação de novos conteúdos e, conseqüentemente, para a reescrita, seja do plano, como também do texto, em si.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. O uso deste tipo de metodologia de investigação justifica-se pela eleição da perspectiva teórica *cognitivo-funcional*, que assume o uso dos métodos qualitativos pelo seu carácter descritivo e interpretativo da análise e devido ao enfoque indutivo baseado na observação das amostras coletadas (Cunha et al, 2013). Além disso, trata-se também de uma “*pesquisa na sala de aulas*” vista por Dorney (2007) como uma investigação empírica que usa a sala de aulas como uma fonte de investigação. Significa isto que, para esta pesquisa, a sala de aulas é vista como a fonte de recolha dos dados analisados e descritos, inerentes à forma como a escrita foi trabalhada com um determinado grupo de alunos ao longo das aulas. Para além do carácter interpretativo deste estudo, destaca-se a quantificação dos dados recolhidos por meio de um questionário aplicado após a produção textual. O questionário mencionado tem um total de 26 perguntas, que visavam verificar as percepções dos alunos no que se refere ao processo de escrita. Importa referir que este estudo foi desenvolvido com três turmas acompanhadas por mim no CK, uma instituição de ensino privado, em Moçambique, cujos alunos são residentes das zonas urbanas e periurbanas.

Resultados

Ao longo do processo de escrita, os alunos do CK realizaram diversificadas atividades, em diferentes momentos, e tais atividades tiveram lugar em 8 tempos de aula, dos quais se reservaram dois para o debate sobre a temática a ser abordada através da escrita e à *planificação* e as restantes às atividades ligadas à textualização e à reescrita.

Planificação

Visto que este processo se inseria nas aulas sobre o texto expositivo-argumentativo, um dos primeiros momentos da escrita foi o estudo deste tipo textual, o que permitiu activar os



conhecimentos dos alunos sobre a sua superestrutura e as suas características linguísticas e discursivas. Este momento teve lugar nos 10 primeiros tempos reservados à leitura, interpretação e compreensão de textos deste tipo. Nos 2 primeiros tempos, dos 8, procedeu-se a uma discussão sobre o tema “*regresso às aulas*”, o que permitiu activar os conhecimentos dos alunos sobre o mesmo e verificar se os argumentos que apresentavam eram reflexo da pesquisa preliminar que deviam fazer sobre o assunto a ser discutido. Aos alunos foi indicado que lessem textos disponíveis na internet sobre a temática em análise relativos a outros países, sobretudo no que tangia ao impacto que o regresso às aulas teve. A discussão teve lugar *no Zoom Cloud Meeting*, uma plataforma usada para a interação nas aulas de contacto.

Ao debate seguiu-se a fase da produção do “*plano de texto*”, que foi elaborado conjuntamente, recorrendo-se à *escrita colaborativa*, ou seja, uma *acção sobre o processo* de escrita que, segundo Pinheiro (2011, p. 230), consiste numa “*escrita em sequência, em que um dos membros do grupo começa a escrever um texto e cada um dos demais membros complementa a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado*”. Neste caso específico, esta acção ocorreu no processo de planificação do texto, com recurso ao quadro virtual disponível no aplicativo *Zoom*, onde o professor anotava os argumentos apresentados pelos alunos (*brainstorming*), reorientando-os, quando necessário. Em seguida, foi solicitado aos alunos que eliminassem algumas ideias repetidas ou desnecessárias. Neste processo de levantamento de ideias, verificou-se a interacção entre os alunos e entre professor-aluno, que lhes permitiu apresentar abertamente propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto.

Neste subprocesso de escrita colaborativa, os alunos assumiram o papel de escritores responsáveis por redigir e sugerir uma parte do conteúdo do plano. O professor assumiu o papel de *editor e facilitador*, sendo uma das suas responsabilidades fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento partilhado, como também conduzir os alunos à melhor solução. Após o levantamento de ideias, os alunos foram impelidos a finalizar o preenchimento do *plano de texto* que já tinha sido concebido e organizado pelo professor tendo em conta o conjunto de argumentos (orientados e antiorientados à tese) e ainda a revê-lo. Deste modo, as partes que careciam de preenchimento eram inerentes ao macroplano, do qual constavam aspetos como o tema, o emissor, o destinatário, a intenção comunicativa e o tipo textual.

Textualização

Após a produção do plano, a sua revisão e o posterior envio da sua versão melhorada nos grupos *Skype* de cada turma, passou-se à redação do texto propriamente dito em função do plano de texto elaborado. Esta fase destacou-se pela discussão sobre a forma como o plano pode ser transformado em um texto coerente e coeso. Houve também momentos de negociação de significado, tendo os alunos exposto as suas dúvidas pelo *Skype* e por e-mail, conforme a Figura 1 documenta.

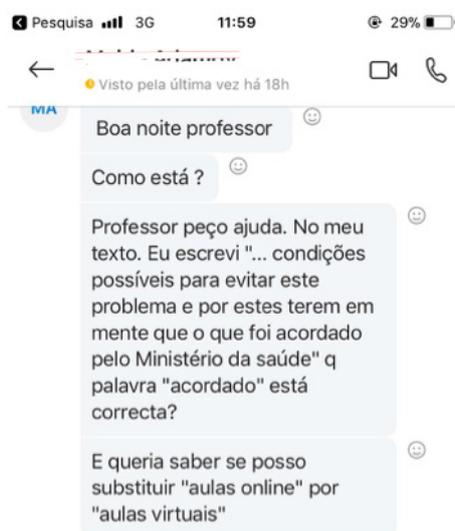


Figura 1 - Conferência feita no Skype.

Uma das constatações feitas ao longo do processo de textualização prende-se com o facto de os alunos terem clamado por um “input” compreensível³, de tal forma que se reduzisse a carga de complexidade da actividade de escrita, reduzindo também a sobrecarga cognitiva. Para o efeito, o professor foi impelido a pautar-se por um “input” modificado, o que implicava a simplificação e regularização da atividade, usando preferencialmente uma sintaxe mais simplificada, palavras de alta frequência e escolhendo formas mais explícitas. Assim, este processo de negociação de significado implicou “pequenas” conferências com o professor, ou seja, “pequenas conversas”, cuja finalidade foi resolver problemas que iam surgindo ao longo do processo de escrita e explicitar a atividade realizada, de forma a garantir uma melhor preparação das atividades mais complexas por realizar.

A escolha desta forma de proceder que obrigava o aluno a projetar actividades complexas a partir das mais simples, justifica-se, como é óbvio, pela perspectiva teórica adotada neste artigo, visto que se parte do pressuposto de que os alunos podem chegar a construções complexas a partir de construções mais simples, sendo, por isso, necessária a criação de construções abstratas, o que se pode fazer com um conjunto de processos de aquisição desenvolvidos ao longo da aquisição da L1. A suposição é justificada pelo facto de as capacidades de aprendizagem cognitivas e sociais que os alunos trazem para o processo de aquisição serem muito poderosas. Estas constatações decorrem dos avanços da psicologia do desenvolvimento e da linguística baseada no uso, que consideram que se pode descrever e explicar a aquisição da linguagem sem recorrer a qualquer hipótese de gramática universal (Tomasello, 2003).

³ Entenda-se input, na perspectiva de Siopa (2020), como sendo um *banho de língua*. Portanto, um input compreensível é o que implica a simplificação da actividade, recorrendo a instruções claras e à facilitação processual mediante a explicitação do conteúdo e a atribuição de micro-tarefas aos alunos.



Refira-se que este subprocesso teve lugar, não só no período correspondente às aulas de contacto, mas também no período correspondente ao estudo individual, ou seja, as conferências tiveram lugar com recurso ao *Zoom* e *Skype* e a escrita propriamente dita foi feita após as aulas, como trabalho independente. Assim, solicitou-se que, à medida que os alunos escrevessem os textos, os revissem e fizessem o mesmo, antes da sua submissão (por *e-mail*).

Revisão e reescrita

A revisão dos textos deu-se após a fase da submissão destes por e-mail, um dos meios usados para a comunicação escrita. Neste subprocesso, fez-se a revisão com recurso aos pacotes de correção e anotação do aplicativo *Microsoft Office*, tendo o professor dado, na maior parte dos casos, um *retorno correctivo directo*. Tal opção justifica-se porque na perspectiva de Siopa (2015, p. 54) “a estratégia de retorno correctivo escrito pode ser benéfica para o desenvolvimento das competências de escrita dos estudantes” (Cf. Figura 2), apesar de diversos estudos valorizarem o *retorno correctivo indirecto*.

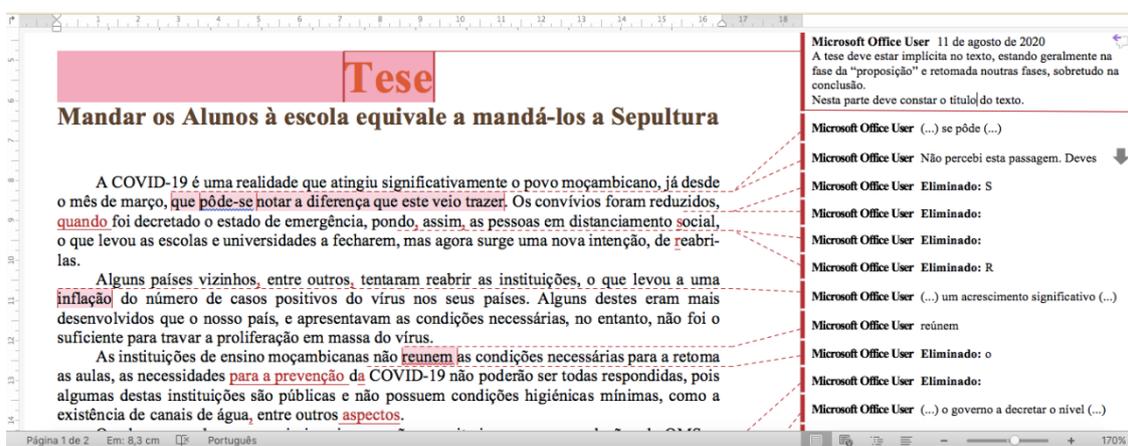


Figura 2 - Texto com retorno correctivo directo à margem e no interior.

O termo *retorno correctivo directo* é uma tradução usada Siopa (2015) para se referir ao conceito apresentado por Ferris (2005, p. 63) “*direct feedback*”, definido como o processo pelo qual

⁴ Ferris (2005) parece não concordar com o uso deste retorno, sobretudo quando se pretende desenvolver no aluno consciência de seus erros. Para ela, o “*feedback indirecto*” força o estudante a ser mais reflexivo e a analisar os seus erros, contrariamente ao que ocorre com o “*feedback directo*” visto por ela como uma mera transcrição das correções feitas pelo professor (Ferris, 2005, p. 63). Mas, é preciso recordar que, para Brown (1994) a aula é uma questão de escolhas feitas e fundamentadas pelo professor. Neste sentido, a razão da eleição deste retorno ao longo da actividade escrita prendeu-se ao facto de se dispor de pouco tempo para o desenvolvimento das competências essenciais previstas pelo programa da décima primeira classe. Este *feedback* despenderia menos tempo, mas também é adequado aos alunos que se encontram no estágio inicial de aprendizagem da escrita.

o professor fornece ao aluno a forma ou estrutura linguística correta. Bitchener & Knoch (2008) referem que este retorno pode incluir a eliminação de uma palavra/frase/morfema desnecessário, a inserção de uma palavra/frase/morfema em falta, ou o fornecimento da forma ou estrutura correta. Este tipo de retorno tem sido apontado como uma estratégia viável para os estudantes que se encontram num estágio inicial de aprendizagem da língua (Siopa, 2015), sobretudo quando se desenvolve a competência escrita, situação em que o aluno precisa de desenvolver estratégias de escrita mediante a instrução devidamente dada pelo professor.

Ao dar este retorno, o professor não só pretendia assegurar a correção gramatical e sobretudo, a correção discursiva, mediante sugestões de versões melhoradas de frases, como também o correcto uso dos articuladores discursivos.

Os textos foram devolvidos por e-mail para serem reescritos em função das anotações. Em alguns casos, houve alunos que solicitaram pequenas conferências, de modo a perceber e integrar as observações que constavam dos textos (cf. Figura 3).

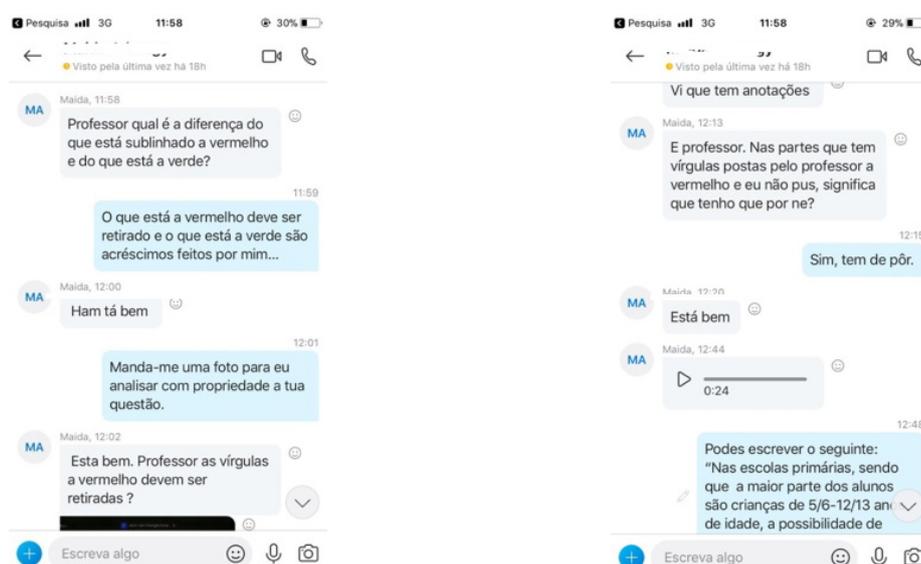


Figura 3 - conferência feita no Skype após a revisão do texto.

As conferências permitiram reduzir a complexidade da actividade de reescrita, o que implicou um “input” compreensível decorrente da explicitação das anotações e negociação do significado, em casos em que o aluno sentisse que foi mal-entendido.

Em síntese, a descrição feita do processo de escrita com recurso às plataformas digitais mostra a possibilidade que os professores de línguas têm de explorar as TIC a favor do desenvolvimento de competências no aluno, sobretudo porque se exige dele maior autonomia e flexibilidade. Ademais, o uso das TIC pode dinamizar as aulas, de tal forma que se cumpra os conteúdos

programados, pois a escrita pode ocorrer em simultâneo com outras atividades orientadas para o desenvolvimento da competência noutros domínios do ensino de línguas. Assim sendo, na secção que se segue, faz-se a apresentação e discussão dos resultados da análise dos dados inquérito obtidos através do questionário administrado após a produção textual.

Concepção do inquérito e análise dos dados

Após a produção escrita, focada numa dimensão processual cujo objetivo foi o de propiciar ao aluno o desenvolvimento de conhecimentos e competências implicadas no processo de escrita, seguiu-se a fase da administração de um questionário transversal com o total de 6 questões para a recolha de dados dos inquiridos e 26 questões ligadas e organizadas de acordo com as diversas atividades vinculadas aos subprocessos de escrita. Este inquérito por questionário foi previamente validado por professores de Português do Colégio Kitabu, do Instituto Nília e da Riversize International School. Este instrumento foi construído exclusivamente para este estudo, embora tivesse sido baseado nos pressupostos teóricos de elaboração de questionários apresentados por Marconi & Lakatos (2003), Gil (2008) e Siopa & Pereira (2017).

Relativamente à estrutura do questionário, destacam-se 5 secções, nomeadamente: (1) dados pessoais; (2) perceções sobre a importância da reflexão e do levantamento de ideias; (3) perceções face à relevância do plano de texto; (4) perceções sobre os subprocessos de textualização, revisão e reescrita; e (5) avaliação do processo de escrita. Refira-se que a primeira secção comportava um conjunto de 6 questões abertas, ao passo que as restantes eram compostas por 13 questões fechadas e uma alínea (questão aberta) que admitia uma resposta escrita, produzida livremente em que se pedia ao aluno que justificasse a sua escolha nas questões fechadas.

Visto que se estava num ambiente propício para o uso das TIC, o questionário foi administrado aos alunos do CK, especificamente às turmas acompanhadas pelo investigador, no ano 2020, recorrendo ao *Google Forms* (disponível no link do mesmo <https://forms.gle/GpYsJ31A-zkWiunEy8>), uma plataforma digital e grátis de recolha de dados. A análise dos dados foi facilitada pelos recursos de sistematização de informação e cálculo apresentados pela plataforma usada, tendo apenas sido necessário codificar os inquiridos. O questionário permitiu colher dados relativos às perceções sobre o processo de escrita desenvolvido para verificar o nível de satisfação do aluno com a forma como o processo tinha decorrido, na medida em que a sua satisfação em relação ao processo é resultado não só da criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração com os colegas como com o professor, como também pela valorização das conquistas efetuadas, o que o incentiva a escrever mais textos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Este questionário foi administrado a 46 alunos, 22 do sexo feminino (47,8%) e 24 do sexo masculino (52,2%), de idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, todos residentes das zonas urbanas e periurbanas da cidade de Maputo. A maior parte destes alunos tinha fácil acesso às TIC e o trabalho desenvolvido com recurso às plataformas referidas anteriormente não se mostrou um problema.



Tendo apresentado a forma como o questionário foi concebido, a seguir apresentam-se os resultados e as possíveis discussões.

Importância da reflexão e do levantamento de ideias

Ao serem questionados sobre a importância de se discutir sobre a gramática do texto, ou seja, sobre as características estruturais, linguísticas e discursivas do tipo de texto a ser produzido, 89,1% dos alunos foram consentâneos em considerar que esta reflexão preliminar foi de extrema importância, tendo dado diversas justificações. Dentre elas, destaca-se o facto de a mesma permitir uma maior facilidade e compreensão do processo que se pretende desenvolver. A maioria, correspondente à percentagem supramencionada, acrescentou que se trata de um passo muito importante que permite gerar ideias, em função da superestrutura do texto em análise.

No que se refere à discussão sobre o tema do texto, 91,3% dos inquiridos considerou ser importante debater o tema a ser escrito, o que permite activar algumas ideias que serão úteis na produção textual. Segundo os alunos, esta discussão, simplifica a compreensão do tema, facilita a produção textual, ajuda a organizar e esquematizar as ideias, permite ter mais domínio do assunto e garante a posterior pesquisa sobre o tema em questão, de forma a complementar as informações que decorrem das discussões.

No que tange ao levantamento de ideias, a maioria (95,7%) considerou esta atividade relevante, na medida em que garante uma selecção das ideias que realmente devem constar do texto, limitando e reorientando as que não foram devidamente formuladas.

Os dados acima apresentados permitem-nos inferir que os alunos desenvolveram alguma consciência de que a escrita deve ser o resultado de múltiplas atividades, desde a planificação, com pesquisas, até à categorização e esquematização das ideias, assim como o aceder às informações que constam da memória de longo prazo.

Relevância do plano de texto

O plano de texto construído foi visto pelos alunos como um instrumento relevante, visto que 93,5% deles o classificaram como tendo sido muito útil no processo de textualização. Significa isto que, na percepção dos alunos, do plano de texto constavam aspetos de extrema importância, que permitiriam ter uma ideia mais clara do tipo de texto a produzir, dos enunciados a incluído texto, dos objectivos que norteiam a sua produção, do destinatário a quem é dirigida a mensagem do texto e dos níveis de língua a serem ativados. Ao serem questionados sobre as possíveis diferenças entre a produção com e sem plano, 91,3% concluiu existirem diferenças substanciais, visto que, segundo alguns alunos, “*sem o plano de texto, torna-se difícil escrever um texto sem se desviar do propósito*” (informante SM/31/B4), “*com o plano de texto não precisamos levar muito tempo a pensar, porque estaremos ordenados, ao passo que, sem o plano de texto, corremos o risco de sair do contexto*” (informante SZ/02/B4), “*com o plano de texto,*



fica mais fácil, já dá uma ideia de organização” (informante SM/43/B4C1), “o plano serve como base daquilo que vamos escrever, ou seja orienta a nossa produção” (informante MT/20/B2), “a produção textual com plano de texto mostra-se mais consistente e com ideias mais organizadas e construtivas” (informante CP/09/B2).

As opiniões supramencionadas revelam a sua crescente consciência em valorizar uma produção textual organizada, uma vez que resulta num documento cujas ideias estão devidamente seleccionadas. No entanto, há um aspeto passível de ser debatido e melhorado e quetem a ver com o facto de apenas 63% ter revisto o plano e os restantes 37% não o ter feito. Estes dados permitem-nos inferir que a revisão é ainda vista por eles como o último momento da escrita e não como o que atravessa todos os momentos. Portanto, havia necessidade de uma revisão do plano, permitindo a supressão e adição de mais informações decorrentes de pesquisas paralelas, até porque as orientações dadas concebiam o plano como sendo um documento flexível. Ao professor impõe-se o grande desafio de adoptar estratégias para poder monitorar o processo de revisão, dando que este subprocesso deve estar presente em todo o processo de escrita. Assim, para além de facilitar este processo, o professor deve garantir que as conferências explorem esta componente que tem estado a ser vista como a “última fase da escrita”, permitindo o aluno perceber a relevância.

Textualização

Um dos primeiros elementos que o questionário procurou perceber esteve ligado a pesquisas que o aluno devia fazer, uma vez que o plano, tal como se disse anteriormente, é um documento flexível que deve ser complementado por outras informações. Sendo assim, no âmbito da textualização, verificou-se que 87% dos inquiridos afirmou ter seguido cabalmente o plano de texto, o que pressupõe que a maioria dos alunos não teve o cuidado de consultar outras fontes, senão o plano de texto. Eis a razão pela qual 47,8% dos alunos auscultados disseram que não tinham feito nenhuma consulta adicional e 52,2% declararem que tinham feito (apesar de os textos não permitirem comprovar este dado percentual). Dentre as fontes supostamente consultadas, constam a internet, jornais, textos expositivos e conversas tidas com outras pessoas fora da turma.

Ao longo da escrita propriamente dita, os alunos enfrentaram algumas dificuldades, sendo que: 32,6% destas dificuldades estavam ligadas ao uso dos articuladores discursivos para ligar os diferentes enunciados argumentativos; 23,9% estavam ligadas à construção de um texto coerente e coeso a partir do plano delineado; 19,6% estavam ligadas à construção de argumentos por provas concretas e por exemplificação; 13% estavam relacionadas com a integração, no texto, do resultado de outras pesquisas; outras dificuldades apresentadas, correspondentes a 10,9%, estavam maioritariamente ligadas a aspectos ortográficos e sintáticos. Tais dificuldades foram progressivamente superadas graças às “conferências” que os alunos iam tendo nas aulas de contacto, o que permitiu reduzir a sobrecarga cognitiva imposta pela complexidade da actividade de escrever.



Revisão e reescrita

Contrariamente ao que ocorreu na secção 3.4., após a produção do texto, 93,5% dos alunos afirmou ter revisto a primeira versão do texto, pelas seguintes razões: “é sempre importante revisar qualquer coisa antes de darmos como concluído, evitando erros banais e podemos ainda melhorar certas expressões” (informante SZ/02/B4); “*Primeiramente ver se possui erros ortográficos, e depois ver se o tal “ritmo de ideias” estava como eu queria*” (informante IF/37/B4C1); “*Para ter a certeza que o texto estava bem elaborado*” (Informante YV/42/B2); “*Para me certificar que o texto seguia as recomendações dadas pelo professor*” (informante AM/06/B4); “*Para me certificar que o texto fazia sentido, que não era um monte de ideias sem cabimento.*” (Informante TC/40/B4C1); “*Para evitar que tenha erros ortográficos ou mesmo frases sem sentido*” (informante TR/18/B2); e “*Porque existem algumas ideias que são às vezes úteis e também existem alguns erros que não gostaríamos de cometer pela segunda vez*” (informante CM/46/B4C1).

Estes dados mostram que os alunos estão conscientes da importância de se fazer a revisão do texto antes da sua submissão, sendo que implicitamente referiram que houve uma revisão orientada para a identificação do erro e a sua consequente correcção. Contudo, importa referir que os alunos se referem maioritariamente aos erros ortográficos e, algumas vezes, aos de sintaxe, mas dificilmente aos relacionados com a ligação lógica dos diferentes enunciados argumentativos. Este facto leva-nos a inferir que a revisão é vista pelos alunos como uma actividade de identificação dos erros que se encontram à superfície do texto. Este aspeto, porque não corresponde ao pretendido, deve ser alvo de futuros estudos, de modo a que se possa perceber como é que o professor pode intervir neste processo e reorientar a perceção dos alunos face ao que é a revisão, ora vista como um movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao seu objetivo inicial.

Após a submissão dos textos, o professor procedeu a uma segunda revisão, tendo dado, na maior parte das vezes, um *retorno corretivo direto*, que consistiu em algumas anotações nas margens do texto, para permitir a reescrita do texto, em função destes novos dados. Neste sentido, 97,8% dos inquiridos considerou as anotações do professor relevantes no processo de reescrita, pois permitiram verificar alguns erros (de adequação discursiva, de sintaxe e de ortografia) e reorientar o texto, não obstante, 84,8% deles terem também considerado importante reescrever o texto, por ser uma das fases que reduz o risco de o texto final ter muitos erros. Esta revisão por parte do professor permite ainda que o aluno veja a natureza dos erros cometidos e os corrija de forma consciente, evitando futuras ocorrências.

Avaliação do processo de escrita

Como forma de garantir uma melhor apreciação do processo de escrita, recorreremos à escala de Likert, sendo que os alunos deviam avaliar este processo numa escala de 1 a 10 (1 a 2 - muito mau; 3 a 4 – mau; 5 a 6 – satisfatório; 7 a 8 – bom; e 9 a 10 - muito bom). Assim, a maioria dos alunos inquiridos (67,4%) avaliou o processo com muito bom e bom, 30,4% referiu-o como sendo satisfatório e apenas 2,2% o considerou um mau processo. A maior parte dos

alunos, correspondentes a 67,4%, avaliou positivamente o processo de escrita, embora ainda seja preocupante haver uma percentagem de alunos (32,6%) que reconhecem não ter tido uma experiência boa ou muito boa, provavelmente pelo facto de não terem pedido esclarecimentos nas múltiplas conferências que eram realizadas pelo *Skype*.

Considerações finais

Considerando que o presente estudo contribuiu para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita enquanto processo, desenvolvido com alunos do ESG, mediante o uso das TIC, uma das primeiras constatações tem a ver com o facto de estas tecnologias terem sido um recurso valioso, não só para a interação entre alunos e professor, mas também entre os próprios alunos, tendo estimulado neles a autonomia em todo o processo e, por isso, a consciência ao longo da redação textual.

Este estudo mostra também a possibilidade que os professores de língua têm de trabalhar a escrita na sua dimensão processual, sem, no entanto, comprometer os conteúdos programados, até porque o ensino de alguns domínios de interação verbal podem ocorrer em simultâneo. Para o efeito, para além do uso das TIC, o professor deve adequar a sua planificação, pois os programas são flexíveis.

De facto, o desenvolvimento das competências escritas é um processo complexo e requer mais do professor, pois ele deve estar disponível para conceder aos alunos uma *facilitação processual* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9), de modo a reduzir a sobrecarga cognitiva. Esta *facilitação processual* pode ter lugar nas *pequenas conferências* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 22), cujo objetivo deve ser atribuir aos alunos um “*input*” compreensível e, por isso, modificado.

Neste sentido, visto que este artigo não esgotou as possibilidades de pesquisa no domínio da escrita, propõe-se que os estudos que venham a ser desenvolvidos posteriormente se concentrem no conhecimento já produzido sobre como o professor pode ajudar a desenvolver a consciência sobre a importância de os alunos reverem os seus textos, desde a sua planificação até à reescrita. Será ainda importante e necessário que sejam feitas pesquisas para verificar as percepções dos professores do ESG e dos formadores de professores sobre o processo de escrita, visto que este artigo não aprofundou esta componente, tendo trazido superficialmente esta discussão, em função das percepções que decorrem da análise das práticas pedagógicas nos locais em que o autor esteve a trabalhar.

Referências

- Barbeiro, L. (1999). Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita – A Dimensão Textual (1.a edição), Lisboa: ME – DGIDC.
- Bitchenner, J. & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. In *Language Teaching Research*. N.o 12,3, SAGE Publication, (pp. 409– 431).



- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Minho: Universidade do Minho – IEP.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI - (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1, Uberlândia: EDUFU.
- Cunha, M. A. F. da et. al. (2013). Linguística Funcional Centrada no Uso: Conceitos Básicos e Categorias Analíticas. In Cezario, M. & Cunha, M. A. F. da (Orgs.). *Linguística Centrada no Uso: uma Homenagem a Mário Mertolotta* (1a ed.), Rio de Janeiro: Mauad X, (pp 13-39).
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: Conceito e Significado Pedagógico. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 14, Número 1, São Paulo: ABPEE, (pp. 73-78).
- Dorney, Z. (2007). *Research Method in Applied Linguistic: Quantitative, Qualitative and Mixed Method*. New York: Oxford University Press.
- Ferris, D. (2005). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: Michigan Press.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.a ed.), São Paulo: Editora Atlas.
- INDE (2010). *Português, Programa da 11.a Classe*. Maputo: INDE.
- Luu, T. T. (2011). Teaching Writing through Genre-based Approach. In *BELT Journal*. v.2, n.1, Porto Alegre, (pp. 121-136).
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologias Científicas*. 5.a ed., São Paulo: Atlas.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 Practice in Foreign Language Classroom: A cognitive-interactionist SLA Perspective. In DeKeyser, R. (ed.). *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, A. S. J. (2015). *O Contributo da Revisão de Textos para o Desenvolvimento da Escrita*. Setúbal: IPS – ESE.
- Pinheiro, P. A. (2011). A Escrita Colaborativa por Meio do Uso de Ferramentas Digitais: Resignificando a Produção Textual no Contexto Escolar. *Caleidoscópio*, Número 3, Vol. 9, (pp. 226-239).
- Rodrigues, M. M. R. (2012). *Os Subprocessos do Processo de Escrita*. Lisboa: IPL – ESEL.
- Siopa, C. (2020). *Para uma Modelização Didática da Escrita Académica - A Recensão Crítica em Português Língua Segunda*, Aveiro: Universidade de Aveiro [Tese de Doutoramento].
- Siopa, C. (2015). Aperfeiçoar a escrita em Português na Universidade em Moçambique. *Revista Científica da UEM*, Série Letras e Ciências Sociais, 1(1), (pp. 52–66).
- Siopa, C. & Pereira, L. Á. (2017). Escrever português como segunda língua: percepções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, 9(4), (pp. 351–366).
- Siopa, C. & Pereira, L. A. (2019). *Ensinar a Recensão Crítica através da Pedagogia do Género na Universidade em Moçambique*. Porto: Porto Editora.
- Tomasello, M. (2001). *Constructing a Language: a Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Den Branden, K. (2007). Second language education. Practice in perfect learning. In DeKeyser, Robert (ed.). *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp. 161 – 179). Cambridge: Cambridge University Press.

