



Produção Escrita em Aulas de Português - Análise de textos produzidos por alunos

Hélder dos Santos Matos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Leitura e da Escrita

Orientado por

Dina da Conceição Jerónimo Rodrigues Macias

São Tomé e Príncipe

2014

ÍNDICE GERAL

Resumo	iii
Abstract.....	iv
Agradecimentos	v
Lista de Quadros	vi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. Fenómeno da literacia.....	7
1.2. Factores cognitivos, emotivos e sociais.....	14
2. Fenómeno da escrita	15
2.1. Aspectos genéricos da escrita.....	15
2.2. Princípios orientadores para o domínio da escrita.....	16
2.3. Influência do crioulo forro na escrita dos são-tomenses	17
2.3.1. Caso particular do ensino	24
2.4. Política do Governo para a melhoria do ensino.....	25
2.5. A escrita.....	27
2.5.1. Objectivos da correcção.....	28
2.6. Modos de acção no ensino da escrita.....	29
2.7. Diferença entre a língua oral e a língua escrita	30
2.8. O processo de escrita e as suas diferentes componentes	31
2.8.1. Planificação	32
2.8.2. Textualização.....	33
2.8.3. Revisão	33
2.9. As competências que são activadas para a produção de um documento escrito ..	34
2.10. Funções da escrita.....	36
2.11. O ciclo de escrita	37
2.12. Instrumentos de apoio na aprendizagem da linguagem escrita	41
2.13. A escrita criativa/criatividade.....	41
2.14. O processo de aprendizagem da escrita.....	43
3. A oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita	45
4. Problemática do ensino da língua portuguesa	47
5. Os processos de correcção e de gestão pedagógica do erro	51
5.1. Problemática da correcção.....	54
5.1.1. Correcção tradicional e processual.....	56
5.1.2. Importância da correcção.....	59

6. Análise e discussão dos dados	60
CONCLUSÕES	63
Referências Bibliográficas.....	65

Resumo

São Tomé e Príncipe é um dos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e devido factores geográficos, sociais e culturais apresenta uma variante oral da língua portuguesa que, muitas vezes, reflecte na escrita com consequências negativas para a unidade desta língua, uma vez que são cometidas muitas incorrecções. Este trabalho procura assim conhecer as causas dos erros cometidos pelos alunos são-tomenses na escrita da língua portuguesa.

Assim, esta dissertação tem por objectivo efectuar o estudo da problemática dos erros na escrita da língua portuguesa, concretamente os factores que influenciam a produção escrita dos alunos nomeadamente, a forte presença dos crioulos locais, nível académico dos pais, área geográfica e qualidade de ensino e, concomitantemente analisar a qualidade da produção escrita dos alunos que é fortemente marcada pela oralidade.

A tese está estruturada em três partes: Enquadramento teórico, em que se aborda o fenómeno da influência do crioulo forro na variante oral do português de São Tomé e Príncipe e o seu impacto na escrita desta língua. O fenómeno da escrita em que se aborda a problemática da escrita e os diferentes aspectos ligados ao seu ensino em São Tomé e Príncipe, o papel do professor neste processo e as sugestões para o aperfeiçoamento das práticas docentes visando a melhoria das actividades pedagógicas nesta área.

Na última parte faz-se uma análise dos textos produzidos pelos alunos relativamente à problemática dos erros e, em consequência, são apresentadas as principais conclusões resultantes desta análise e a apresentação de algumas recomendações às autoridades competentes do Estado são-tomense.

Palavras-Chave: escrita, erros, ensino da escrita, variante oral, São Tomé e Príncipe

Abstract

Sao Tome and Principe is one of five African Countries of Portuguese Official Language (ACPOL), and because of geographical, social and cultural factors presents an oral variant of Portuguese language that often reflects on writing with negative consequences for the unity of this language, since too many errors are made. This paper seeks to understand the causes of the errors made by saotomean students when they write in Portuguese language.

Thus, this thesis aims to make the study of the problem of errors in the writing of Portuguese language, namely the factors that influence students' written production in particular, a strong presence of local Creoles, educational level of parents, geographical area and the quality of teaching and, simultaneously, aims to analyze the quality of students' written production which is strongly marked by orality.

The thesis is structured in three parts: theoretical framework, in which it addresses the phenomenon of the influence of local Creole (forro) in the oral variant of saotomean Portuguese and its impact in the writing of this language. The phenomenon of writing in which addresses the issue of writing and the different aspects linked to their teaching in Sao Tome and Principe, the teacher's role in this process and suggestions for improving teaching practices aimed at improving pedagogical activities in this area.

In the last part contains an analysis of the texts produced by students relatively to the issues of errors and therefore are presented the main conclusions arising from this analysis and recommendations to the competent authorities of São Tomé and Principe.

Key words: writing errors, the teaching of writing, oral variant, Sao Tome and Principe.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela oportunidade de estar vivo e pela força que me deu para enfrentar as dantescas vicissitudes com que me deparei no decorrer da elaboração desta dissertação.

Agradeço aos meus familiares pelo incentivo, bem como os amigos que sempre confiaram em mim e me deram todo o apoio necessário.

Os meus agradecimentos são extensivos à minha orientadora, a Professora Dina Macias e às outras pessoas e Instituições que contribuíram para a realização deste trabalho acadêmico como etapa final do Mestrado no Ensino da Leitura e da Escrita.

Lista de Quadros

1- Ciclo da Escrita.....	44
--------------------------	----

Lista de Siglas e Abreviaturas

MECF - Ministério de Educação, Cultura e Formação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PAM – Programa Alimentar Mundial

PIB – Produto Interno Bruto

STP – São Tomé e Príncipe

Introdução

Nos últimos tempos a qualidade da produção escrita dos alunos em São Tomé e Príncipe, de uma forma geral, tende a diminuir o que causa preocupação dos “professores, pais e encarregados de educação.

Muitos atribuem culpas ao sistema de ensino, outros consideram os professores como maiores culpados e alguns, ainda, consideram que os verdadeiros culpados são os próprios alunos. Enfim, não há consenso em relação aos culpados ou às causas dessa evidente redução da qualidade de escrita por parte dos nossos alunos.

A qualidade da produção escrita deve ser analisada de uma perspectiva transversal, e nunca direccionada para uma possível causa.

Os professores são unânimes em considerar que, de facto, urge fazer algo, mas pergunta-se o quê? De facto, os nossos alunos escrevem pior hoje do que no passado e a tendência é para piorar.

A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe, por razões históricas bem determinadas, ganhou significativa implantação, assumindo-se como língua de comunicação de grande parte da população, não obstante a parceria com os crioulos locais, de forte predominância, sobretudo nas zonas rurais e nas populações urbanas menos letradas.).

“O português, para além de ser língua oficial, é língua franca entendida por todos os grupos étnicos. Dos cabo-verdianos aos angolares, dos *minués* aos forros e dos descendentes dos angolanos a qualquer outro grupo populacional, o português é a língua de trabalho e de união. É esta a língua de ensino, da comunicação social, do parlamento ou da política local e da produção de jornais, livros e revistas, embora esta última actividade seja ainda incipiente.” (COSTA ALEGRE, 2005:79)

Os principais objectivos deste estudo são:

- Analisar o grau de desenvolvimento das capacidades de escrita por parte dos alunos;

- Conhecer a qualidade da produção escrita por parte dos alunos;

- Perceber em que medida os crioulos locais e a leitura influenciam a produção escrita por alunos são-tomenses.

Este trabalho procura fazer uma radiografia da produção escrita dos alunos de modo a apurar o seu nível de desenvolvimento, conhecer a sua qualidade e desvendar alguns factores que influenciam essa produção escrita.

Para tal foram seleccionados alunos de três turmas da 10.^a classe do curso nocturno, num total de 20 alunos por cada turma, perfazendo 60 alunos, a fim de responderem a um questionário e ao mesmo tempo produzirem um pequeno texto escrito. Este trabalho, pese embora a sua importância para a temática da produção escrita pelos alunos são-tomenses, não deixa de reflectir limitações próprias que uma investigação acaba por encerrar.

A metodologia utilizada consistiu na recolha e tratamento da informação contida nos questionários distribuídos aos alunos, pesquisa bibliográfica e Internet.

É oportuno frisar a imensurável dificuldade no acesso à informação e às bibliografias específicas num país como São Tomé e Príncipe onde não existe a cultura de tratamento e difusão da informação aliado ao facto de não haver editoras ou outros locais de vendas de livros.

1. Enquadramento teórico

A presente dissertação aborda a problemática do ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe, particularmente a análise de textos produzidos pelos alunos do 10.º ano do Liceu Nacional, curso nocturno.

O Português, para além de ser língua oficial, é língua franca entendida por todos os grupos étnicos. Dos cabo-verdianos aos angolares, dos *minuiés* aos forros e dos descendentes dos angolanos a qualquer outro grupo populacional, o português é a língua de trabalho e de união. É esta a língua de ensino, da comunicação social, do parlamento ou da política local e da produção dos jornais, livros e revistas, embora esta última actividade seja ainda incipiente.

Apesar de haver uma lacuna na nossa Constituição que não define que língua é a nossa língua oficial, após a independência em 1975, o português foi adoptado como língua oficial. Apesar de a variante usada quotidianamente em São Tomé e Príncipe com destaque para a oralidade, estar eivada de influências dos crioulos falados no país.

Em São Tomé e Príncipe, o choque entre o Português e as línguas locais origina fenómenos de variação com destaque para a variante oral falada no país.

Os fenómenos de variação relativamente à norma europeia que ocorrem em São Tomé e Príncipe no discurso oral e escrito de falantes que usam o Português como língua segunda e cuja língua materna ou é um dos crioulos ou, como acontece não raras vezes, uma variante oral da língua portuguesa, de cunho popular, que tendo enorme expressão em todo o território nacional, se apresenta como o lugar de eleição dos fenómenos de variação atrás referidos. Esta variante oral do Português, sendo autêntica simbiose do crioulo e do Português normativo, é ao mesmo tempo o elemento catalisador mais directo dos fenómenos de variação sentidos a nível geral nos meios sociolinguísticos nacionais.

É, por outro lado, pertinente admitir que nas instituições públicas, na comunicação social e na própria escola, onde é suposto realizar-se a norma europeia do português, correspondendo assim a um modelo de linguagem corrente mais ou menos padronizado, nem sempre tal acontece, tornando-se de igual modo perceptível, com

maior ou menor acuidade, este fenómeno de interferência, que muitas vezes exige do falante um esforço consciente, no sentido de se aproximar do modelo linguístico considerado como sendo a verdadeira “ norma”.

De modo geral, os fenómenos de variação que se observam no discurso em Português deste tipo de falantes, decorrem do facto de este ser usado como língua segunda, cuja aquisição pode resultar em enunciados correctos, ou pode, pelo contrário, assumir construções desviantes relativamente às normas da língua-alvo. Tais desvios processam-se não raras vezes através de regras existentes no próprio Português, isto é, através de generalizações de tipo analógico, e representam uma forma particular de apropriação das regras de funcionamento da língua portuguesa. É assim que se explica, por exemplo, a ocorrência muito frequente do termo "dificuldade", por analogia à "facilidade" - um erro lógico. (BRAGANÇA, 2001:63).

Com muito maior frequência este fenómeno é, porém, ditado pelo recurso ao conhecimento que o indivíduo tem da sua própria língua materna. Em primeiro lugar, aos crioulos que intervêm de maneira muito mais radical na formação dessa variante oral que, como já foi dito - constitui um vasto e generalizado suporte de comunicação em todo o território nacional.

Outro aspecto deveras importante é o extraordinário papel desta variante oral do Português que, no convívio permanente dos crioulos e num jogo de cumplicidades do qual não se inibe o próprio Português normativo, concorre significativamente para deixar, de forma mais ou menos explícita, as marcas desta interacção com a língua portuguesa, que sai, é certo, muito mais enriquecida, embora menos europeia.

Porque o objectivo não deve primar pela eliminação do conhecimento da prática dos crioulos existentes (a língua é um facto cultural), mas sim tornar a língua oficial um meio de comunicação eficiente e factor de união no contexto da diversificação linguística do nosso país e favorecer o grau de desenvolvimento cognitivo das línguas nacionais, necessário se torna dar uma atenção mais cuidada à formação de professores, que desde os primeiros contactos com a criança recém-vinda à escola, poderão determinar um brilhante rendimento ou constante insucesso escolar. O professor deverá ser dotado de qualidades suficientes para cativar o gosto da criança pela escola, pela

aprendizagem da língua, ensinando-lhe gradualmente a ouvir, a falar, a ler e a escrever.

O professor deverá ter em conta a complexidade linguística do meio donde saem as crianças, deixando-as exprimir-se livremente, para então poder conhecer o grau de correcção da sua linguagem corrente, distinguindo entre erros graves e as particularidades do português falado em São Tomé e Príncipe, do ponto de vista fonológico, morfológico e sintáctico.

“Não obstante a tentativa de se formar de quando em quando os professores, a incompatibilidade entre a remuneração e os esforços dos agentes docentes tem levado a que uma parte considerável de quadros formados abandone a profissão, enquanto que o nível académico dos seus substitutos varia entre a 9.^a e 11.^a classe. Para a maior parte destes o ensino é um emprego transitório. Quase todos saem de um sistema deficiente - caracterizado por salas de aulas superlotadas, falta de professores e de meios didácticos, entre outras insuficiências com formação deficiente, para transmitir aos alunos essas mesmas insuficiências, criando-se assim um ciclo vicioso.” (CEITA, 2001: 57)

É, sobretudo, no ensino secundário, com a falta de materiais de consulta, entre outros problemas, que se verificam as maiores “aberrações” na forma como os alunos redigem.

Nalguns casos, “o aluno domina o conteúdo, mas não está preocupado com a fala correcta porque está habituado à tolerância total desta (fala) quando se exprime em crioulo. Aliás, os próprios professores, perante tal dilema, têm-se mostrado permissivos, dando maior importância ao conteúdo, em detrimento da escrita”. (CEITA, 2001: 58)

Por esta razão tem-se assistido, de um modo geral, ao fenómeno do pensamento em crioulo por parte dos alunos, utilizando de forma mais ou menos rígida as suas regras quando falam o Português, limitando-se quase que exclusivamente à substituição de vocábulos de uma língua pela outra, dependendo da língua materna do aluno.

“A maioria dos são-tomenses, ao se exprimir em Português, vai pensando numa das línguas locais que lhe é mais próxima. Aí coloca-se, porém, o problema do desenvolvimento da fronteira entre ambas as línguas, sendo que as línguas nacionais

ainda não estão convencionadas, não têm regras escritas, nem gramática, e muito menos a reprodução no ensino e na literatura, situação que deve ser definida com a adoção de novas políticas linguísticas.” (CEITA, 2001:58)

Não obstante o Estado santomense ter feito a sua opção pelo Português como língua oficial, os crioulos nacionais têm suficiente implantação para que o seu estatuto seja revisto. Necessário se torna, por isso, o conhecimento de onde acaba a fronteira da língua portuguesa e começa a das línguas nacionais, mas para tal é indispensável melhorar o conhecimento de todas línguas faladas em S.T.P., para que efectivamente sejamos um país bi-/ou/multilingue, eliminando de vez a actual situação de diglossia, isto é, a supremacia total do português enquanto língua oficial de trabalho e de prestígio, enquanto outras estão relegadas a uma situação de informalidade.

A língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, com destaque para o ensino, debate-se com sérios problemas, uma vez que muitos alunos chegam à escola com outra língua materna, e são confrontados com uma língua, o português, que lhes é completamente estranha. Em muitas localidades do país o português devia ser ensinado como língua segunda e não como língua primeira. Por essa razão verifica-se a cada dia um aumento exponencial de dificuldades por parte dos alunos, uma vez que têm como língua de ensino uma língua que não dominam.

Apenas nos últimos tempos tem havido por parte dos professores uma tomada de consciência visando a mudança de estratégias e métodos de ensino de português de modo a permitir um ensino-aprendizagem eficaz da língua de Camões. Só assim poderemos corrigir um erro que vem arrastando há muito tempo e, conseqüentemente, melhorar o aproveitamento dos nossos alunos ao nível global, uma vez que apenas terá sucesso escolar aquele de efectivamente adquirir um bom domínio da língua portuguesa.

De acordo Barbeiro e Pereira, 2007: “A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade

contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.” (p.7)

Esses autores consideram ainda que: “A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito.” (BARBEIRO & PEREIRA, 2007:7)

1.1. Fenómeno da literacia

Nas últimas décadas os países mais desenvolvidos despertaram para uma realidade: muitas pessoas, apesar de possuírem vários anos de escolarização, não dominam a leitura, a escrita e o cálculo, demonstrando sérias dificuldades em utilizar na vida quotidiana essas competências. Estas pessoas, deste modo, vêm limitadas as suas capacidades de participação na vida social, no âmbito do exercício da cidadania, das oportunidades profissionais e do acesso à cultura. A iliteracia condiciona o acesso ao mercado de trabalho, as oportunidades de emprego e capacidade de adaptação a uma sociedade e uma economia em constante transformação. Esta iliteracia que hoje é chamada de analfabetismo funcional, deve-se a aprendizagens insuficientes, mal sedimentada e com pouca utilização na vida prática.

A literacia é um termo recente na língua portuguesa, apesar de ser utilizado há muito na língua inglesa, como diz a Revista Portuguesa de Educação, vol.15, número 002, pp.95-123: “No tocante à ocorrência em português dos termos correspondentes ao inglês “literacy”, pode dizer-se que estes surgem no fim do século XX, tanto no Brasil como em Portugal, em resposta a mudanças estruturais no interior da sociedade que só então se manifestaram e que terão motivado a sua criação. Ora, o termo “literacy”, de onde provêm os termos literacia, em português de Portugal, e letramento, em português do Brasil, ocorre já no fim do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra (cf. Soares 1998, p.46).”

A mesma revista diz: “O termo literacia apenas começou a ser usado na língua portuguesa apenas em meados da década de 90, quando em inglês já era utilizado nos finais do século XIX. Além desta diferença entre o inglês e o português, existe também

abordagens diferentes deste termos entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos.”

Nos países em desenvolvimento uma parte considerável da população ainda “o nível básico de literacia de literacia, entendida como a capacidade elementar de ler e escrever.” Logo, “a literacia funcional não merece ainda uma abordagem particular, neste contexto, por não ter adquirido ainda o estatuto de categoria distinta. Soares citado por Pinto (2002:106-109).

Ao passo que nos países desenvolvidos a abordagem é diferente, uma vez que “ se pressupõe que a mera capacidade de ler e de escrever (a tecnologia da leitura e da escrita) já se encontra adquirida nas respectivas populações. Pretende-se então auscultar níveis de literacia- e não apenas a capacidade de ler e de escrever -, i, e., pretende-se “identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas habilidades. Soares citado por Pinto (2002:106-109).

Apesar dos avanços que São Tomé e Príncipe conseguiu alcançar ao nível da alfabetização dos cidadãos, nota-se hoje que uma parte considerável da nossa população padece deste mal, que é o analfabetismo funcional. As pessoas lêem e não conseguem entender o que leram. Nas escolas os alunos apresentam muitas dificuldades ao nível da disciplina de português, principalmente porque são incapazes de entenderem o que acabam de ler. Esta onda crescente de iliteracia condiciona o aproveitamento do aluno em todas as disciplinas e na fase adulta será um sério óbice para a sua inserção no mundo do emprego onde a concorrência é cada vez mais feroz.

A literacia é entendida como a capacidade de cada pessoa compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades, a participar activamente na sociedade, ou seja, é “ a utilização social da competência alfabética.”. A literacia vai para além da simples compreensão e descodificação de textos, para envolver um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas ao trabalho, a vida pessoas e as condições sociais.

De acordo com Carina da Conceição Sousa da Silva, Vila de Conde, 2007 a iliteracia em Portugal tem a ver com: “Os factores da iliteracia são vários, sendo que os

antecedentes familiares da população são um factor importantíssimo a considerar. A grande escassez de recursos escolares existente nos quadros de socialização familiar da esmagadora maioria da população, a ausência de certificados escolares e os contextos domésticos empobrecidos em livros e outros materiais escritos, muito contribuíram para as taxas elevadas de iliteracia em Portugal.”

A autora considera ainda o seguinte: “Outro factor relevante diz respeito ao sistema educativo e a acção da escola, uma vez que esta nem sempre adopta as estratégias pedagógicas apropriadas, e não estabelece as relações com os contextos sociais envolventes mais adequados à aprendizagem efectiva das capacidades de leitura, escrita e cálculo por parte das crianças, em particular das provenientes dos meios sociais mais desprovidos de recursos económicos e culturais.”

A iliteracia em São Tomé e Príncipe deve-se aos mesmos factores apresentados para o caso português, uma vez que a nossa escassez de livros, de recursos escolares e de professores capacitados é gritante. Actualmente ainda existem professores com 8.^a classe de escolaridade e com sérias limitações, os alunos passam poucas horas na escola devido ao regime triplo que ainda existe em algumas escolas. Há superlotação de salas de aulas e faltam carteiras e muitas crianças vão à escola com fome e muitas vezes a única refeição quente é fornecida pela escola através do PAM (Programa Alimentar Mundial) e agora PNASE (Programa Nacional de Alimentação e Saúde Escolar). Algumas crianças quando regressam das aulas têm de trabalhar para ajudar no rendimento da família o que faz com que elas tenham pouco tempo para estudar.

Estes factores levam a criança a dedicar muito pouco tempo aos estudos o que poderá resultar num adulto com sérios problemas de iliteracia, provocando mesmo a sua exclusão social contribuindo para que ele e a sua família fiquem quase sempre atolados na miséria no desemprego que atinge níveis alarmantes.

O combate contra a iliteracia não é uma tarefa exclusiva da escola e dos professores, é uma tarefa que deve envolver toda a sociedade, onde as famílias, pese embora as dificuldades com que se debatem, devem dar a sua quota-parte no processo de ensino-aprendizagem das crianças, que começa na escola e termina em casa.

“Não há dúvida de que ainda há muito a percorrer para se encontrar o *curriculum* certo, a pedagogia adequada e os métodos de ensino que preencham as expectativas e os

desejos dos alunos, professores e pais de forma a desatar os nós e as correntes que nos prendem aos fracos resultados escolares. Contudo, de algumas certezas não nos podemos alhear e elas passam pela assunção de que as escolas não podem estar desconectadas temporal nem tematicamente das experiências reais dos alunos, das multiliteracias emergentes, da ciência e sobretudo da língua e da literatura para que realmente a leitura da palavra se coadune com a leitura do mundo.” (Freire, 1989:9).

Em relação aos erros que são dados pelos alunos na escrita, é possível constatar que pouco está a ser feito nas escolas para solucionar o problema ou minimizar as dificuldades e erros recorrentes nos textos dos alunos. Neste aspecto, Cagliari (2006:185) já constatará que: “Os métodos da escola ao lidar com os erros fazem os alunos agirem mecanicamente e não desenvolvem uma tarefa de análise e reflexão. O professor deve saber que da análise dos trabalhos escritos, dos erros, é que se revelam as hipóteses para o trabalho desses erros.”

Apesar de algumas acções de formação que têm sido organizadas e a reforma do sistema de ensino são-tomense com ao apoio do Projecto Escola +, continua a existir um grande abismo quando se mergulha na realidade escolar, e constata-se que os professores não têm tratado os erros dados pelos alunos nos textos produzidos pelos mesmos e isto tem levado o educando a repetir de forma sistemática os erros ao longo de toda a sua vida escolar.

A pior perspectiva não é simplesmente o facto de o aluno escrever errado, mas sim de que o professor não percebe os erros e caso os perceba, não os trata de forma mais adequada, às vezes por falta de conhecimento ou mesmo comodismo, acaba optando pelo conformismo, o que traduz normalmente em frases “famosas”, como:

“Os alunos não sabem escrever nada”.

“Deviam chumbar todos”.

“Estão cada vez piores.”

“Já não sei o que fazer”., etc.

Antunes (2003:161), destaca o seguinte: “A simples caça ao erro apenas mostra que não se conseguiu fazer nada, o professor deve saber lidar com ele, saber interpretá-

lo é que vai levar ao progresso. O erro do aluno serve para mostrar onde o professor está a errar.”

Outro problema é a gramática, ou seja, o professor na verdade muitas vezes aplica métodos de ensino completamente descontextualizado, baseado apenas em regras de morfologia, fonética e sintaxe, análise formal, normas e padrões que quando não entendidos (como acontece muitas vezes), tornam-se erros que recorrem na escrita dos alunos).

Antunes (2003:46) afirma, ainda, que: “O grande problema em torno do ensino de língua materna, tem sido acreditar que análise sintática e nomenclatura gramatical são suficientes.”

Após a análise dos dados, foi possível constatar que o ensino de língua portuguesa, no contexto escolar deve merecer atenção especial, uma vez que não é admissível que o aluno, após vários anos de percurso escolar, reincida em erros básicos que não ocorreriam se, desde os primeiros anos de escolarização, o professor apresentasse uma proposta de escrita e leitura mais adequada e comprometida com uma pedagogia culturalmente sensível. Direccionada não apenas para aspectos gramaticais, como também e especificamente aos aspectos sócio-linguísticos-educacionais relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

O professor deve apresentar ao aluno uma visão contextualizada do ensino de língua e gramática, além de incentivar e estimular a leitura. O aluno deve ter conhecimento de que existe uma norma padrão (gramatical) e normas culta e popular, tão representativas quanto a prescritiva. O professor deve saber transmitir aos alunos, que a diversidade linguística é resultado da própria diversidade cultural.

O aluno necessita também perceber a diferença entre a língua escrita e a língua falada e saber utilizá-las.

Através da identificação dos erros, é possível comprovar que há um enorme equívoco na maneira de ensinar a gramática aos alunos, pois a gramática lhes é apresentada de uma forma completamente descontextualizada, fragmentada e dividida, parecendo ser algo diferente do português que é utilizado por nós diariamente. Um professor comprometido com o crescimento e a aprendizagem de seus alunos deve

entender que é necessário sim que os alunos conheçam as regras gramaticais de sua língua.

Claro que a norma culta merece a atenção especial, uma vez que é inaceitável que um aluno chegue ao décimo ano de escolaridade sem que haja melhoria na sua oralidade e na sua escrita, sem saber que existem variações e adequações das mesmas.

Infelizmente ainda perdura no ensino de língua portuguesa um ensino tradicional e ultrapassado, que não atende as necessidades dos alunos. O aluno erra, o professor assinala os erros e o aluno continua a errar.

A gramática é baseada em regras, normas e parâmetros que, cada vez mais, confundem o aluno e o induzem a errar mais. O ensino de língua portuguesa necessita urgentemente de uma reforma, pois o aluno deve aprender gramática de uma forma funcional e com ênfase na função comunicativa, a saber usar e adequar sua escrita e oralidade.

Os erros mostram um caminho a ser trilhado para um trabalho de reconstrução da escrita dos nossos alunos, para isso, primeiramente, é fundamental que o professor esteja atento a eles, esteja disposto a ajudá-los a melhorar.

As aulas de língua portuguesa precisam de mais leitura por parte dos alunos, é necessário incrementar a leitura na sala de aula, fazer o aluno ler, interpretar, discutir e produzir é uma saída para que ela possa melhorar sua oralidade, sua escrita e sua visão de linguagem como um todo e não a entenda de maneira fragmentada.

Quanto a este aspecto, o Projecto Escola+ reformulou o programa de língua portuguesa e embora a passos titubeantes, os alunos são “forçados” a lerem obras literárias e apresentá-las a sua turma. Esta é uma novidade, uma vez que o anterior programa não previa sequer espaços para que os alunos ganhassem o gosto pela leitura. Liam-se apenas alguns textos que constavam nos manuais ao longo do período lectivo, que revela-se manifestamente insuficiente.

Julgo que também é importante o uso do dicionário em sala de aula, para que o aluno se familiarize com as palavras, seus significados e sua escrita. O aluno deve conhecer a norma padrão da língua portuguesa; a escola e fundamentalmente o professor, tem o dever de ensinar-lhe essa norma; mas isso deve ser feito de forma

prática, acompanhada de muita leitura, proporcionando melhorias na escrita e, por consequência, na ortografia.

Um trabalho de interpretação e actividades produtivas de escrita também se torna necessário, pois quanto mais o aluno exercita a leitura, a interpretação e a escrita, menor será a recorrência de erros.

Sendo assim, é necessário atenção, dedicação e muito trabalho por parte do professor. Sempre que possível ele deve estar engajado numa didáctica voltada para as necessidades dos seus alunos. Tudo na sala de aula é importante para a construção de uma educação de melhor qualidade, e até mesmos os erros poderão se tornar aliados se o professor souber trabalhá-los numa perspectiva de ensino moderno onde o aluno é o centro da atenção e a peça-chave de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso Bagno (2007:44), diz: “É lamentável que uma coisa tão maravilhosa como o ensino da língua, tenha sido reduzida, na tradição escolar, a uma divisão estúpida de certo e errado.”

A escola tem a tendência manifestamente errada de eleger como padrão de trabalho e de análise de desempenho, a língua utilizada por um determinado grupo social e com base numa gramática fechada em si. Ignora o facto de que o aluno quando vai à escola já é um falante capaz de entender a língua portuguesa, dentro de uma determinada variação linguística, de acordo com o seu meio sociocultural e ainda exige que esse aluno domine o conhecimento da ortografia, de forma arbitrariamente organizado, sem lhe dar nenhuma oportunidade de construção, pois o ensino de ortografia deve ser visto como um processo de construção individual do aluno o que torna imprescindível a boa colaboração do professor, pois ao mesmo tempo em que as normas ortográficas não podem ser impostas ao aluno também não se pode esperar que ele aprenda sozinho.

Impor que os alunos copiem várias vezes uma palavra escrita incorrectamente é um método ineficaz de ensinar ortografia. O facto de decorar uma regra ou escrita de uma determinada palavra não é sinónimo de compreensão da função das normas ortográficas.

1.2. Factores cognitivos, emotivos e sociais

As emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projectos que atribuem funções aos textos produzidos.

Em relação ao processo, a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efectuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos.

A escrita e muitas outras actividades poderão ser um convite à própria escrita. Para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes. Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita (cf. Práticas Integradoras), nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita.

Em relação ao produto escrito, as experiências gratificantes estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções. Para essa partilha e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor. Deste modo, os factores emocionais ligam-se aos factores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade.

2. Fenómeno da escrita

“A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros textuais”. (BARBEIRO & PEREIRA,2007:5)

2.1. Aspectos genéricos da escrita

Em relação aos aspectos genéricos da escrita, Emília Amor na sua obra “*Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*” diz o seguinte: “Embora o estudo e caracterização da linguagem escrita sejam, quase sempre, desenvolvidos em termos de oposição à linguagem falada, o resultado desse estudo tem permitido verificar que:

- tal oposição não se restringe ao suporte físico da comunicação: relevam da oralidade de muitos enunciados escritos e do padrão da escrita de muitos discursos no modo oral;
- a escrita não admite ser definida e caracterizada como um conjunto homogéneo de propriedades formais, distintas da linguagem oral: há um isomorfismo parcial entre ambas;
- as diferentes condições de produção e uso são o princípio que determina as distinções mais nítidas entre os dois modos comunicativos;
- as variações no interior de cada um desses modos são determinadas pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos; produtos marcados por qualquer destas variáveis tenderão a apresentar características formais similares, ainda que em modos comunicativos distintos”.(Amor, 1994:109)

A escrita apresenta algumas características próprias, concretamente:

- “é diferido e permanente;
- é autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional;
- é susceptível de manobras de planificação de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas;

- é marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadoras, da ordem da língua e do texto.” (Amor, 1994:110)

O facto de a comunicação escrita ser diferida permite o controlo do tempo e projecta-se num mais elevado grau de planificação. Este estabelece uma correlação directa com o nível de formalidade (gramaticalidade), enquanto a maior dependência do contexto obriga a uma explicitação de sentidos mais completa e a maior precisão na organização das referências:

Para além destas características, a escrita desenvolve-se não apenas na dimensão temporal mas também na espacial (o que permite remissões mais frequentes e rigorosas no interior do seu próprio corpo) e de um modo geral, apresenta uma distância enunciativa mais acentuada (menor emergência do «eu»).

Numa outra perspectiva, sendo a escrita, na história do homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua «memória», ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe com referência normativa.

2.2. Princípios orientadores para o domínio da escrita

- Ensino precoce da produção textual

A aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde início da escolaridade.

- Ensino que proporcione uma prática intensiva

A aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente, da resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica.

- Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)

A aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.

Retomaremos posteriormente este aspecto, aprofundando este processo de regras necessárias à efectiva e eficaz produção textual em contexto lectivo.

- Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes

A aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio de produtos escritos.

- Ensino sequencial das actividades de escrita

A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais.

- Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual

A aprendizagem da escrita exige tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.

2.3. Influência do crioulo forro na escrita dos são-tomenses

Importa assim e antes de mais perceber o fenómeno das interferências, isto é, os mecanismos por que este se processa, enquanto fenómeno natural de interacção linguística, próprio das sociedades multilingues e multiculturais, próprio de organismos vivos e dinâmicos como são, sem dúvida, as línguas.

Imperioso se torna, além disso, analisar as suas múltiplas implicações para o falante,

para a comunidade, para a consagração da diversidade e para a própria preservação da unidade da língua portuguesa.

“Assim, a título de exemplo, temos a reconhecida dificuldade de o falante santomense, algumas vezes mesmo com uma formação de nível médio, em conseguir distinguir os fonemas /R/ múltiplo, como em "arranha" (forma verbal) e /r/ simples, como em "aranha" (nome de insecto). Tal fenómeno radica, provavelmente, no facto de nenhum desses fonemas existir nas línguas crioulas faladas no arquipélago e, daí, o seu emprego indiferenciado no Português”. (BRAGANÇA, 2001:64)

Ocorre, por outro lado, a existência na estrutura do crioulo de determinados articuladores lógicos; a ausência quase total de reflexão em palavras ou classes gramaticais que variam em Português; uma sintaxe que assenta numa lógica bem diversa da da língua portuguesa - estes são entre outros, factores que determinam as regras deste jogo de interferências, espalhado de forma particularmente profunda e curiosa na variante oral.

É este o Português oral, vivo, popular, que interage nas escolas, nas repartições e nas ruas com a língua portuguesa - língua padrão, normativa.

Se é importante olhar para o mundo cada vez mais entrelaçado e cada vez mais sob os impulsos daquele que é já a grande revolução do nosso tempo - o fenómeno da comunicação - e projectar aí um dos grandes caminhos da língua portuguesa, não será menos relevante pensar antes de mais numa comunidade linguística fortemente implantada nas suas raízes.

Interessa salientar o facto de que as elites são-tomenses, de acordo com as posições que foram adoptando nos dois últimos séculos, tiveram como estratégia privilegiar o português, por elas considerado instrumento oficial e civilizacional, no intuito de terem acesso aos direitos consagrados nos textos da chamada civilização do antigo império.

Como língua oficial temos o Português, língua compreendida e falada pela maioria da população, embora a competência linguística com relação a esta seja na maior parte

das vezes menor do que nas línguas maternas.

É desta realidade sociológica que as crianças partem para as escolas que contribuem decisivamente para o complemento da sua personalidade emergente. Nesta altura, muitas delas dominam melhor o crioulo do que o português.

Na língua portuguesa se recebem e transmitem todas as informações técnico-científicas bem como a evolução do estágio do desenvolvimento socioeconómico. Nesta língua são transmitidos conteúdos das diferentes disciplinas escolares e as regulamentações jurídicas. É através desta língua que os são-tomenses entram em contacto com o mundo à sua volta, através da escola, dos meios de comunicação de massa, dos livros, etc. Sem ela os são-tomenses mergulhariam numa autêntica escuridão intelectual, logo todos os esforços para a melhoria do seu ensino são urgentes e necessários.

Urge, então, a adopção de medidas visando a formação contínua dos professores, dotando-os de competências psicopedagógicas e linguísticas para que possam enfrentar os actuais desafios. Os órgãos de comunicação social deviam criar programas capazes de despertar os falantes para os problemas que hoje se colocam à língua portuguesa bem como ao crioulo, concretamente essa “crioulização” de uma língua e “descrioulização da outra, uma vez que corremos o risco de deixar de utilizar uma e outra.

Como língua oficial, o português é a língua de prestígio social, os que a dominam conseguem ter uma ascensão social. Entretanto, a chamada variante são-tomense, concretamente a variante oral é a mais usada no país, mesmo os falantes mais cultos fazem o seu uso, por isso é necessário um estudo aprofundado dessa variante oral.

Segundo Beatriz Afonso: “A língua portuguesa encontra-se num processo acentuado de “decadência”, tendo em conta a degradação do próprio sistema de ensino em geral, o uso do crioulo, a ausência de estímulos vários de leitura e perda de um certo sentido organizacional que atravessa toda a sociedade são-tomense e a deixa sem expectativas e pontos de referência marcantes.” (AFONSO, 2001: 68)

A mesma autora considera ainda que: “O método da língua portuguesa, a ser utilizado, deve merecer uma séria reflexão, tendo em conta o seu estatuto de língua oficial, veicular, de escolaridade e comunicação internacional.” (p.73)

O professor deverá ter em conta a complexidade linguística do meio donde saem as crianças, deixando-as exprimir-se livremente, para então poder conhecer o grau de correcção da sua linguagem corrente, distinguindo entre erros graves e as particularidades do português falado em São Tomé e Príncipe, do ponto de vista fonológico, morfológico e sintáctico.

Não obstante a tentativa de se formarem de quando em quando os professores, a incompatibilidade entre a remuneração e os esforços dos agentes docentes tem levado a que uma parte considerável de quadros formados abandone a profissão, enquanto que o nível académico dos seus substitutos varia entre a 9.^a e 11.^a classe. Para a maior parte destes o ensino é um emprego transitório. Quase todos saem de um sistema deficiente - caracterizado por salas de aulas superlotadas, falta de professores e de meios didácticos, entre outras insuficiências com formação deficiente, transmitindo aos alunos essas mesmas insuficiências, criando-se assim um ciclo vicioso.

Por esta razão tem-se assistido, de um modo geral, ao fenómeno do pensamento em crioulo por parte dos alunos, utilizando de forma mais ou menos rígida as suas regras quando falam o Português, limitando-se quase que exclusivamente à substituição de vocábulos de uma língua pela outra, dependendo da língua materna do aluno.

A maioria dos são-tomenses, ao se exprimir em Português, vai pensando numa das línguas locais que lhe é mais próxima. Aí coloca-se, porém, o problema do desenvolvimento da fronteira entre ambas as línguas, sendo que as línguas nacionais ainda não estão convencionadas, não têm regras escritas, nem gramática, e muito menos a reprodução no ensino e na literatura, situação que deve ser definida com a adopção de novas políticas linguísticas. (CEITA, 2001:58)

Não obstante o Estado santomense ter feito a sua opção pelo Português como língua oficial, os crioulos nacionais têm suficiente implantação para que o seu estatuto seja revisto. Necessário se torna, por isso, o conhecimento de onde acaba a fronteira da língua portuguesa e começa a das línguas nacionais, mas para tal é indispensável

melhorar o conhecimento de todas línguas faladas em S.T.P., para que efectivamente sejamos um país bi-/ou/multilingue, eliminando de vez a actual situação de diglossia, isto é, a supremacia total do português enquanto língua oficial de trabalho e de prestígio, enquanto outras estão relegadas a uma situação de informalidade.

A influência do crioulo na escrita e na oralidade dos são-tomenses não pode ser vista como um fenómeno exclusivo, é necessário ter uma visão mais abrangente e questionar a razão que levou todos os países membros dos PALOP a optar pela língua de Camões, quando, na altura, a maioria dos habitantes destes países não falavam o português. Manuel Ferreira na sua obra questiona:

“ Porque sendo a língua portuguesa, para a generalidade das populações libertadas, a língua do colono, a língua estrangeira, a sua utilização não era fácil e, por outro lado, não poucos eram da opinião que ela constituía o meio de comunicação não inteiramente afeiçoado à expressão clara do pensamento africano. Daí que logo após a independência nacional, quando os quatro partidos da Revolução – o MPLA, a Frelimo, o PAIGC e o MLSTP deliberaram tornar a língua portuguesa oficial, muitos se interrogaram e o espanto deu-se, inclusivamente, fora das fronteiras africanas.” (FERREIRA,1998:17).

O mesmo estudioso diz ainda: “ Convenhamos que razões poderosas estiveram na base dessa histórica tomada de posição. Basta saber que tal decisão havia já sido ditada no tempo da guerra colonial. Com efeito, muita da propaganda política; inúmeros textos de esclarecimento e consciencialização; programas da rádio; a expressão no seio do Exército, da Administração, da Igreja; a prática da escolarização nas zonas libertadas, tudo isso eram espaços conquistados para a língua portuguesa. No momento da libertação nacional houve apenas que assumir e aprofundar essa prática. Alguns se terão interrogado e ainda hoje se interrogarão. Como é que, alcançada a independência nacional, numa luta que fundamentava a sua razão de ser na existência de uma cultura nacional, e dada a irreversível necessidade de preservar a identidade cultural, se toma a decisão de privilegiar a língua do colonizador, colocando em segundo plano as suas próprias línguas?” (FERREIRA,1998:22-23)

“Uma coisa, porém, é o sistema teórico, laboriosamente montado, outra coisa é a necessidade de agir de harmonia com as circunstâncias com as suas particularidades contextuais. E essas eram várias e complexas. Países bilingues ou plurilingues, tendo

todos, no entanto, como língua comum, a língua portuguesa que, por outro lado, era a única escolarizada em todos esses territórios e, ao cabo, pelo menos em Angola e Moçambique, a única através da qual as populações de etnias diferentes se poderiam entender entre si; além de que seria a língua da diplomacia, a língua não só das cimeiras entre os cinco países como também entre cada um deles e Portugal ou o Brasil. Enfim, razões políticas, culturais, ideológicas e diplomáticas levaram a uma decisão marcada pelo pragmatismo”. (FERREIRA,1998:24)

“Complexa era a situação, sobretudo para os três países continentais, nos quais não havia apenas uma língua como alternativa, mas algumas. E sendo algumas, como escolher uma? O quimbundo, ou o umbundo ou o kikongo em Angola? O ronga ou o macua em Moçambique? O balanta ou o mandinga na Guiné-Bissau? Na verdade a situação extremamente melindrosa para os responsáveis daqueles países, que corriam o risco da ameaça de uma “ guerra linguística” interminável, e as guerras linguísticas, tal como as guerras religiosas, desencadeiam ódios e violências sem nome...” (FERREIRA,1998:25). Ao passo que para Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, a situação era diferente, uma vez que ambos os países insulares tinham o português com uma forte implantação o que jogou a favor da escolha do português como língua oficial.

Manuel Ferreira enfatiza: “...os Cinco (PALOP) partiram do princípio de que a língua é um facto cultural, e os *factos culturais* começam por pertencer a quem os produz, é certo, mas a partir daí deixam de ter dono: são de quem os quiser ou tiver necessidade de os utilizar. Reapropriaram-se da língua portuguesa com se deles fosse. Assumiram-na com toda a dignidade e naturalidade e agora reintroduzem-na por todo o seu espaço nacional, privilegiando-a difundindo-a, dando-lhe um estatuto nobre, ao tempo que a vão interiorizando, tornando-a *totalmente* sua. Tão sua que a modificam, a alteram, a adaptam ao universo nacional ou regional, e a transformam, no plano da oralidade e no plano da escrita. Transformações que levarão (levam ou levaram) à *caboverdianização*, à *angolanização*, *moçambicanização*, *guineização* e *santomensização*. A língua portuguesa deixa, portanto, de ser de Portugal para ser de todos esses países, além do Brasil, da Galiza, de Timor-Leste, de toda a parte onde ela se fala com expressão numérica e social. A língua não é de nenhum para ser de todos. (...) E se há uma língua, que é a língua portuguesa, há várias *normas* e logicamente, umas tantas *variantes*; a variante da Guiné-Bissau, a variante de Cabo Verde, de São

Tomé e Príncipe, a variante de Angola, Moçambique, do Brasil, de Goa, da Galiza, de Timor Leste, a variante de Portugal.” (p.67-68.)

Sobre esta questão AGUIAR E SILVA (2010:337) afirma:“ ... A potência ex-colonizadora pode ter a tentação, mesmo se inconscientemente, de se considerar a legítima proprietária da língua e até uma espécie de sacrário da autenticidade da língua e de pretender impor essa língua “autêntica” aos países por ela colonizados. Se tal tentação, do ponto de vista político, seria uma estupidez e um desastre, do ponto de vista linguístico, seria um desastre e um absurdo, porque a língua, nas palavras do grande linguista italiano Benvenuto Terracini, é uma “liberdade viva” não podendo qualquer legislação ou qualquer acordo diplomático modificar as visões do mundo, as experiências de vida, as memórias comunitárias, os estilos de vida que modelam diversamente uma língua, desde o ritmo, verdadeira respiração corporal da língua, até ao léxico e à semântica.”

Na língua existe também uma espécie de mestiçagem: “ Como sublinhou o escritor mexicano Carlos Fuentes, numa admirável crónica publicada no jornal madrileno *El País* de 17.04.04., o grande segredo da vitalidade, da criatividade e da irradiação da língua espanhola, nos dias de hoje, é a *mestiçagem*. O princípio da mestiçagem pressupõe uma comunhão de afectos; uma partilha de memórias, de interesses e de projectos; um diálogo mutuamente enriquecedor; uma solidariedade que exclui qualquer discriminação; e uma igual dignidade reconhecida a todos os povos e países que têm como sua a língua espanhola.” (AGUIAR E SILVA, 2010: 337-338)

“ Em contraste chocante com o exemplo espanhol, no âmbito da CPLP, depois da morte anunciada do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, pomposamente apadrinhado em São Luís de Maranhão, no dia 1 de Novembro de 1989, por sete Chefes de Estado, não existe nenhum organismo, nenhuma instituição, aos quais incumba a responsabilidade de defender e de ilustrar, segundo a conhecida fórmula renascentista, a língua portuguesa com que todos enchem a boca nas horas celebratórias e de que quase todos se esquecem na hora de a servir. (AGUIAR E SILVA, 2010:339)

Segundo AFONSO, (2001: 68), a língua portuguesa encontra-se num processo acentuado de “decadência”, tendo em conta a degradação do próprio sistema de ensino

em geral, o uso do crioulo, a ausência de estímulos vários de leitura e perda de um certo sentido organizacional que atravessa toda a sociedade são-tomense e a deixa sem expectativas e pontos de referência marcantes. A interferência do crioulo provoca mesmo uma “crioulização” do Português e uma “descrioulização” do Crioulo.

A mesma autora diz “O método da língua portuguesa, a ser utilizado, deve merecer uma séria reflexão, tendo em conta o seu estatuto de língua oficial, veicular, de escolaridade e comunicação internacional”. (AFONSO, 2001: 73)

Isto quer dizer que se não houver uma política para que se possa reverter este quadro, dentro de alguns anos a maioria dos são-tomenses não irá falar e escrever em português nem no forro (se vier ser introduzido nas escolas).

Há muitas palavras do crioulo forro que estão a sofrer interferência do português, um caso mais famoso é a palavra *lodóma*, que significa garrafa em português. Hoje em dia, salvo raras exceções, os falantes do forro aportuguesaram-na e passou a ser *galafa*. Isto acontece porque a língua é uma realidade mutável e, actualmente os mais jovens já não falam o crioulo genuíno, acabam por transportar palavras do português para o forro criando uma espécie híbrida de português-forro.

O crioulo forro formou-se do contacto entre o português arcaico com as línguas dos escravos que vieram para São Tomé e naquela altura a palavra garrafa chamava-se redoma e por esse motivo, passando para forro passou a ser *lodóma*. A este propósito *Jean-Louis Rougé* no artigo intitulado: *A formação do léxico dos crioulos portugueses de África* diz o seguinte: “ O português que vai fornecer a essas línguas a maioria do léxico não é a língua falada hoje mas sim a língua dos Séculos 16-17.” (p.11)

2.3.1. Caso particular do ensino

A língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, com destaque para o ensino, debate-se com sérios problemas, uma vez que muitos alunos chegam à escola com outra língua materna, e são confrontados com uma língua, o português, que lhes é completamente estranha. Em muitas localidades do país o português devia ser ensinado como língua segunda e não como língua primeira. Por essa razão verifica-se a cada dia um aumento

exponencial de dificuldades por parte dos alunos, uma vez que têm como língua de ensino uma língua que não dominam.

Apenas nos últimos tempos tem havido por parte dos professores uma tomada de consciência visando a mudança de estratégias e métodos de ensino de português de modo a permitir um ensino-aprendizagem eficaz da língua de Camões. Só assim poderemos corrigir um erro que vem arrastando há muito tempo e, conseqüentemente, melhorar o aproveitamento dos nossos alunos ao nível global, uma vez que apenas terá sucesso escolar aquele que efectivamente adquirir um bom domínio da língua portuguesa.

Segundo AFONSO, (2001: 68): “a língua portuguesa encontra-se num processo acentuado de “decadência”, tendo em conta a degradação do próprio sistema de ensino em geral, o uso do crioulo, a ausência de estímulos vários de leitura e perda de um certo sentido organizacional que atravessa toda a sociedade são-tomense e a deixa sem expectativas e pontos de referência marcantes. A interferência do crioulo provoca mesmo um “crioulização” do Português e uma “descrioulização” do Crioulo.”

A mesma autora diz “O método da língua portuguesa, a ser utilizado, deve merecer uma séria reflexão, tendo em conta o seu estatuto de língua oficial, veicular, de escolaridade e comunicação internacional”. (AFONSO, 2001: 73)

2.4. Política do Governo para a melhoria do ensino

O actual Governo pretende adoptar uma série de medidas destinadas à melhoria do nosso sistema educativo e de acordo com o seu programa aprovado pela Assembleia Nacional propõe um novo modelo de organização e gestão escolar:

“O modelo de organização e gestão escolar tem um grande reflexo na *performance* do sistema educativo. Melhorias na organização do processo e na eficiência dos métodos de trabalho, juntamente com investimentos em racionalização e tecnologias de informação e comunicação, contribuem para a melhoria da produtividade no sistema educativo. Por isso, chegou a hora de abirmos espaço para um sistema educativo com

níveis de produtividade e inovação que induzam o acréscimo de competitividade das escolas e centros de formação.

Neste sentido, o Governo compromete-se com dois objectivos fundamentais:

- a) Adoptar um novo modelo de gestão escolar e dinamizar as estruturas de direcção e administração das escolas;
- b) Eleger as tecnologias de informação como instrumento base de desenvolvimento do sistema educativo.”

De acordo ainda com o Programa do XV Governo Constitucional o Governo preconiza um novo modelo de gestão escolar e para tal pretende:

- a) Melhorar a gestão e a organização das escolas através da adopção de novos sistemas de gestão mais consentâneos com os novos objectivos preconizados para a educação dinamizando as estruturas de direcção e administração;
- b) Promover programas específicos para a formação dos directores das escolas e dos professores;
- c) Enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas;
- d) Instituir um programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, com vista a premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede escolar, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades;
- e) Elaborar uma política de formação e qualificação dos recursos humanos do Ministério da Educação, Cultura e Formação, na perspectiva de desenvolvimento sustentável do País.” (Diário da Assembleia Nacional, II Série n.º1, 2010:7)

O XV Governo constitucional pretende também utilizar as tecnologias de informação como instrumento base de desenvolvimento do sistema educativo, para tal pretende:

- a) Adoptar tecnologia de informação como ferramenta estratégica para buscar eficiência, eficácia, inovação e alto desempenho do sistema educativo;
- b) Promover políticas de inclusão educativa com recursos à tecnologia de informação;

- c) Apetrechar tecnologicamente as escolas de modo a garantir a sua plena integração na sociedade de informação e do conhecimento e melhorar os recursos ao dispor de professores e alunos;
- d) Integrar as Tecnologia de Informação e Comunicação nos processos de ensino/aprendizagem;
- e) Formar pessoal docente e não docente em Tecnologia de Informação e Comunicação e sua aplicação no processo de ensino/aprendizagem;
- f) Criar políticas para introdução do curso de informática nos curricula escolar da 9.^a a 12.^a classe;
- g) Criar comunidades virtuais orientadas para ensino e aprendizagem;
- h) Implementar um Sistema Integrado de Gestão Escolar como ferramenta de apoio a gestão escolar.(Diário da Assembleia Nacional, II Série n.º1,2010:7)

2.5. A escrita

A escrita é uma das maiores invenções humanas, ela surgiu da necessidade que o Homem sentiu de registar, armazenar dados e informações para a posteridade. Ao contrário da fala que é volátil e a mensagem quando passada de pessoa para pessoa, naturalmente acaba por sofrer alterações, a escrita permanece intacta. Hoje em dia, é através da escrita que nós podemos ter acesso ao conhecimento do mundo que nos cerca e utilizar em nosso benefício os grandes avanços que foram alcançados pela espécie humana da antiguidade até aos nossos dias.

Escrita ou grafia consiste na utilização de sinais ou símbolos para exprimir os pensamentos dos seres humanos. Mesmo que, habitualmente, a função central atribuída à escrita seja a de registo de informações, não se pode negar sua relevância para a difusão de informações e a construção de todo o conhecimento humano.

A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.

Com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspectos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (designadamente da forma ortográfica) são automatizados, sem necessidade, a cada passo, de um processamento ou decisão consciente. Essa necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras só ocorre quando aparece um problema, desencadeado por uma dúvida ou por uma falha durante a produção.

2.5.1. Objectivos da correcção

Cassany (2006:30) enumera os seguintes objectivos da escrita:

1. Informar al alumno sobre su texto;
 - 1.1. Darle una impresión global.
 - 1.2. Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidade, etc.).
 - 1.3. Marcarle los errores que há cometido.
 - 1.3.1. Darle las soluciones correctas a estos errores.

...
2. Conseguir que modifique su texto.
 - 2.1. Darle instrucciones generales para mejorarlo.
 - 2.2. Darle instrucciones precisas para reformular un punto.
 - 2.3. Darle instrucciones para que corrija las faltas.

...
3. Que el alumno mejore su escritura.
 - 3.1. Que aprenda de los errores que ha cometido.
 - 3.2. Que aprenda de la valoración general que ha hecho.
 - 3.3. Que el alumno aprenda gramática y ortografía.

...
4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.
 - 4.1. Desarrollar sus estrategias de composición.
 - 4.2. Incrementar conciencia sobre el mismo.
 - 4.3. Aprender técnicas nuevas de redacción.
 - 4.4. Profundar sobre un tema.

...

Segundo Cassany (2006:30) “estes objetivos estão agrupados dos mais específicos aos mais gerais e não são exclusivos nem completos e nem permanentes. Podem variar de uma correção para outra, sobretudo os primeiros, que são os mais concretos.”

A correção deve ser algo democrático em que todos (professores e alunos) desempenham o seu papel de forma activa, sem imposição de regras rígidas por parte dos professores e sem o cumprimento passivo pelos alunos. O aluno deve ser colaborador do professor no processo de correção, dando sua opinião e tendo oportunidade para decidir sobre como a mesma deve ser feita. O tempo da “ditadura” na correção chegou ao fim e, agora emerge um novo período que é o da “democracia” na correção, onde todos têm um papel activo a desempenhar, em que os professores e os alunos remam juntos para alcançar um porto seguro, que é o da melhoria e crescimento da qualidade e de escrita dos alunos.

Cassany (2006:63) afirma: “ La mejor manera de motivar a los alumnos para la corrección es corresponsabilizarles con la tarea: pedirles su opinión y darles la oportunidad de decidir cómo quieren que se realice. Es fácil desinteresarse por lo que han decidido otros sin consultarnos, pero resulta mucho más improbable sentir algo parecido con lo que nosotros mismos hemos dispuesto. Por ejemplo, siendo alumnos de un curso de inglés o francés, nuestra motivación para con la revisión de escritos crecerá si antes hemos decidido qué tiene que corregir el profesor o si hemos diseñado unas señales para hacerlo.”

“Pero para dejar opinar y decidir al alumno tenemos que ceder, inevitablemente, una parte de la autoridad absoluta que siempre ha administrado el maestro. Debemos renunciar a la autocracia tradicional de la enseñanza, basada en el poder decisivo del maestro y la sumisión incondicional del alumno, para adoptar un planeamiento didáctico más democrático, en el que todos los sujetos que trabajan en el aula tienen voz e voto para decidir cual puede ser la fórmula más práctica para todos en la tarea común de corregir.” (Cassany, 2006:63)

2.6. Modos de acção no ensino da escrita

O desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às

funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade. Estas duas vertentes têm implicações para a acção que deve ser realizada pelo professor e por toda a escola:

- acção sobre o processo de escrita – para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita;
- acção sobre o contexto dos escritos – para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.

Para além da turma, a intervenção pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, na forma de projectos de divulgação dos textos dos alunos. As tecnologias de informação e comunicação, através da Internet, facultam novos meios e alargam as possibilidades de participação. Esse alargamento pode ser feito para uma comunidade virtual ou para uma comunidade constituída horizontalmente, por exemplo, entre os alunos de diversas escolas do mesmo ou de vários agrupamentos.

Com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a acção do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e actividades que são postas em prática.

2.7. Diferença entre a língua oral e a língua escrita

A língua oral caracteriza-se pelos seguintes aspectos:

1. Faz uso dos fonemas (sons);
2. É mais abrangente (a maioria das pessoas comunica apenas através da língua oral);
3. Tem mais recursos da linguagem: a linguagem não-verbal pode contar com gestos, expressões faciais, entonação da voz o ritmo etc.;
4. É mais fácil a interacção entre o receptor e o emissor com :
 - a. Interrupção do emissor;

- b. Repetição de palavras;
- c. Interrupção de frases;
- 5. Faz uso de gíria, expressão popular e palavrão etc.;
- 6. Não se apaga, não dá para ser corrigida;
- 7. Conta com marcadores conversacionais que são expressões como “tá”, “olha”, “viu?”, “ok?” e outras;
- 8. Sofre processo de redução
ex: falar = “falá”.

A língua escrita apresenta as seguintes características:

- 1. Faz uso das letras do alfabeto que formam palavras (representação dos sons);
- 2. É menos abrangente que a língua falada (menos pessoas sabem escrever);
- 3. Deve-se evitar a repetição de palavras;
- 4. É mais formal (pode-se ter uma linguagem escrita menos ou mais formal, mas a linguagem escrita é, em geral, mais formal que a linguagem falada);
- 5. Não é comum o uso de gírias ou de marcadores conversacionais como “tá”, “olha”, “viu?”, “ok?” e outras;
- 6. Não se observa a reacção do interlocutor imediatamente;
- 7. Pode ser apagada, até que o texto fique do agrado de quem o escreve;
- 8. O uso da pontuação tenta substituir os mecanismos da linguagem falada como a entoação de voz;
- 9. Precisa haver concordância, se a narração foi iniciada no presente, por exemplo, deve-se terminar da mesma forma.

2.8. O processo de escrita e as suas diferentes componentes

Quem escreve realiza diferentes actividades no decurso do processo. Essas actividades incluem:

- 1. Activar conhecimento sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num episódio temporal longo, efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a

- organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;
2. Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã;
 3. Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando.

Estas actividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas segundo três componentes: **planificação, textualização e revisão**. As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, ao longo do processo, acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito.

2.8.1. Planificação

A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.

A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia ao domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva.

2.8.2. Textualização

A componente de textualização é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto.

À medida que vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências de:

. **explicitação de conteúdo** mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;

. **formulação linguística** e explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;

. **articulação linguística** um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Escrever um texto implica dar resposta a estas exigências. Por conseguinte, a aprendizagem deverá contemplá-las. Como o texto permanece aberto a uma diversidade de soluções, a aprendizagem deverá desenvolver a capacidade de activar possibilidades de tomar decisões entre diversas soluções.

Os modelos que têm sido concebidos para descrição do processo de escrita têm em comum os seguintes pressupostos:

- a) escrever consiste numa actividade de resolução de problemas;
- b) escrever é uma actividade orientada para um fim, isto é, tem um alvo e uma intenção, desenvolver de modo faseado.

2.8.3. Revisão

A componente de *revisão* processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de

todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

O alcance da revisão, incidindo apenas sobre aspectos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas.

A revisão surge, por conseguinte, ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objectivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo.

A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

2.9. As competências que são activadas para a produção de um documento escrito

Segundo BARBEIRO & PEREIRA (2007) “A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros”. (p.7)

“ A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito.” (BARBEIRO &PEREIRA, 2007:7)

Essas competências são as seguintes:

1. Competência compositiva: relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
2. Competência ortográfica: relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua;
3. Competência gráfica: relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais que se assenta a representação escrita.

A necessidade destas competências deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva. Ao contrário das anteriores, esta nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção.

Para dar origem ao texto, a competência compositiva implica:

1. Activar conteúdos;
2. Decidir sobre a sua integração ou não;
3. Em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto;
4. Dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.

A competência compositiva é mobilizada em diferentes níveis:

- . nível global, ou seja, o nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura).
- . nível específico, o nível correspondente à combinação de expressões linguísticas (microestrutura).

Durante o processo de escrita, quem escreve tem ao seu alcance a possibilidade de tomar decisões nesses níveis: desde a forma como vai organizar a informação no texto, segundo uma determinada estratégia de desenvolvimento, até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto. A aprendizagem da escrita deverá garantir que o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis.

Ao contrário do que acontece, geralmente, com as competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva constitui um campo aberto para a tomada de

decisões, ao longo de todo o processo de escrita. No caso da competência compositiva, os objectivos a alcançar consistem em:

- . desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto;
- . aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar.

Para alcançar esses objectivos, o aluno deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto.

O processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definida (uma carta, uma história, etc.), não conhecemos todas e cada uma das palavras que formarão o texto. Desde modo, longe de ser uma mera transcrição de algo pré-definido, o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática.

Por outro lado, o próprio processo de escrita não é uniforme e apresenta variação conforme a situação em que insere e conforme a pessoa que escreve, designadamente quanto ao grau de domínio da escrita. Deste modo, os desafios no percurso de aprendizagem não se limitam a dominar um modelo (fixo) do processo para dar origem a um texto, mas em transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita.

2.10. Funções da escrita

O ensino da escrita deve contemplar uma dimensão integradora que reúne a acção sobre o processo de escrita e acção sobre o contexto dos escritos.

A acção sobre o contexto deve atender às diferentes funções da escrita implícitas no escrever para produzir diferentes textos, para aprender, para criar, etc.

As funções da escrita são múltiplas e variadas:

1. Escrever para produzir diferentes textos:

- para modificar algo ou alguém;
 - para mobilizar, para recordar;
 - para satisfazer pedidos ou exigências;
 - para convencer.
2. Escrever para aprender:
- para tirar apontamentos;
 - para resumir;
 - para sintetizar;
 - para informar.
3. Escrever para criar:
- para registar e comunicar vivências, experiências ou expectativas pessoais, facilitando a emergência de uma escrita pessoal/ ou literária.

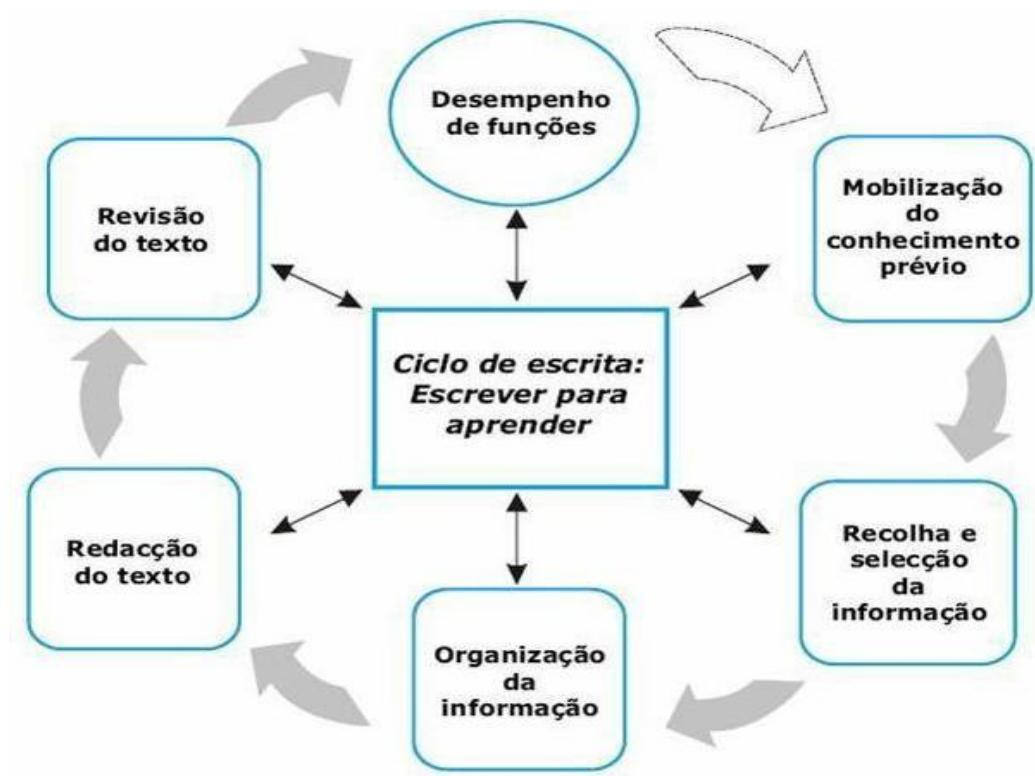
2.11. O ciclo de escrita

O ciclo de escrita possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita. Desenvolve-se ao longo de várias fases: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido.

A componente de planificação, no início do ciclo, encontra-se subdividida nas fases de mobilização ou activação do conhecimento prévio, recolha e selecção de informação e respectiva organização. Este entendimento da planificação enfatiza a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes. (BARBEIRO & PEREIRA. 2007:20).

Quadro 1

Ciclo da escrita



Fonte: BARBEIRO, Luís & PEREIRA, Luísa. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. PNEP

Mobilização do conhecimento

Nesta fase, o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico (tema). Durante um período de tempo, varável em função de aspectos como a complexidade do tema ou a aquisição e compreensão dos mecanismos de concretização da tarefa, escreve num papel palavras soltas (chuva de ideias). A estratégia pode ser desencadeada por instruções do tipo: escreve o que sabes sobre...

Nos momentos iniciais de implementação da estratégia (que deverá ser feita em conjunto pelos alunos e professor), o tópico deverá ser muito simples e do conhecimento da maioria das crianças. Ex.: diz o que sabes sobre os animais, plantas,...

Recolha e selecção de informação

Uma vez que ao conhecimento prévio dos alunos é necessário juntar nova informação para que se transforme, posteriormente, em mais conhecimento, é útil distribuir textos (inicialmente apenas um) que contenham informações sobre o tópico em análise.

Nesses textos serão identificados os conceitos relacionados com o assunto em estudo. Este momento tem um objectivo duplo: por um lado criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico.

Organização da informação

Na medida em que a informação “desorganizada” não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias, por exemplo por recurso a listagens ou mapas semânticos. Nestes momentos iniciais, o papel do professor é fundamental, exemplificando as tarefas que solicita.

Redacção do texto

A produção de um texto com base na organização da informação pode acontecer de imediato, partindo da listagem das palavras seleccionadas ou pode ser precedida pela construção de *mapas semânticos*. A opção por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento a proporcionar: a aprendizagem da hierarquização da informação ou o exercício centrado na textualização, com realce para a construção de frases.

A utilização de *mapas semânticos* facilita a complexificação do processo, ou seja, do próprio ciclo de escrita. Numa configuração inicial do mapa, os alunos começam por colocar as palavras-chave, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando posteriormente o mapa com os conceitos relacionados. É a partir desta versão enriquecida do mapa inicial que redigem o texto. Esse texto pode começar por

ser formado, no âmbito da textualização, através da junção de frases. Posteriormente, deverá ser objecto de um processo de aperfeiçoamento colectivo ou em grupo.

Revisão do texto

Se o texto foi construído através da junção de frases, torna-se necessária uma revisão que verifique a sua articulação e combinação, que introduza conectores, etc. Se essas operações de articulação de palavras e expressões linguísticas e da procura da melhor formulação foi realizada ao longo da textualização, torna-se ainda assim necessário rever o texto para corrigir eventuais falhas, mas também para avaliar se está completo, se poderá ser enriquecido com informação adicional ou com a explicação de termos, ou se, pelo contrário, contém informação desnecessária, por estar implícita para o leitor.

Quando concluído o texto, pode ser colocado num suporte que o disponibilize para a turma ou para um público mais alargado. Na sua edição, será também necessário tomar decisões quanto à configuração gráfica que tomará.

Atribuição de funções ao produto escrito

Embora a aprendizagem já tenha estado em relevo ao longo do processo da produção do texto, este pode ficar disponível para o processo da produção o estudo por parte dos alunos, quando se trate de matérias curriculares, ou pode ser objecto de divulgação, por exemplo, no jornal escolar ou na página da escola na Internet. Para possibilitar o estudo, o texto produzido pode ser colocado num dossiê próprio, destinado aos textos do mesmo género produzidos pela turma, pode ser afixado num cartaz ou pode ser impresso para distribuir um exemplar a cada aluno.

Este síntese, escrever é um processo complexo, de construção de sentido, que para se realizar exige que:

- se eleja uma audiência específica;
- se represente, com clareza, o que se pretende dizer (embora tal que não signifique, sempre, dizê-lo de modo directo, explícito);
- se seleccione, em consonância, o modo se pretende fazê-lo.

Sendo um processo de construção, escrever é, de igual modo, um processo de descoberta de sentido; por meio da escrita:

- clarificam-se as intenções que a orientam;
- reorganizam-se ideias e modos de expressão;
- compreende-se (e actua-se sobre) o próprio processo de criação;
- alargam-se necessidades, exigências, expectativas de leitura.

2.12. Instrumentos de apoio na aprendizagem da linguagem escrita

Para ajudar os alunos a sistematizar os conhecimentos que vão elaborando acerca da linguagem escrita, é necessário criar e adoptar instrumentos que permitam diversificar a aprendizagem, para que os mesmos possam trabalhar segundo os seus ritmos e necessidade de aprendizagem. Esses instrumentos são: classificador de português, dicionários, prontuário e cartazes de ortografia.

Classificador de português – é um instrumento de trabalho construído a partir de observações e de reflexões decorrentes dos textos escritos ou dos enunciados orais dos alunos. Tem como finalidade ajudá-los a organizar os conhecimentos que vão construindo e constituir um elemento de consulta.

Dicionários: são apenas colecções de palavras escritas e ilustradas pelos alunos (com desenhos, recortes, pinturas). Permite que se abordem aspectos semânticos de uma mesma palavra, se acentue o significado de alguns prefixos e sufixos.

Prontuário – é um caderno no qual os alunos colecionam e organizam as palavras segundo um critério ortográfico.

Cartazes de ortografia – os alunos são convidados a descobrir e a inventariar séries de palavras que se assemelhem.

2.13. A escrita criativa/criatividade

SANTOS & SANTOS afirmam: “A escrita criativa opõe-se à escrita utilitária, formal ou burocrática, pelo que mereceria este adjectivo a escrita literária e/ou lúdica,

do poema, do conto e do jogo de palavras. Contudo, em sentido estrito, a criatividade exerce-se em todos os níveis da produção linguística seja oral, seja escrita:

- na concretização de uma intenção comunicativa;
- na construção da frase;
- na escolha de unidades e sequências semânticas;
- na escolha das palavras.” (2009:159)

“A criatividade é, hoje, perspectivada como uma actividade imprescindível em qualquer contexto. A imaginação das crianças deve ser treinada para que surjam ideias e que, por detrás dessas ideias, possa surgir uma história. É tarefa da escola tornar os alunos capazes de criar textos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Deste modo, é importante que os professores, desde cedo, desenvolvam a escrita criativa com os seus alunos, conduzindo-os e orientando-os, dando-lhes a chave da porta do mundo fantástico da imaginação. (SANTOS &SANTOS, 2009:159-160) ”

É preciso levar os alunos a metas e a desafios de escrita de complexidade crescente em todos os níveis, (temático, retórico, textual, lexical, semântico, sintáctico, morfológico e fonético), de forma a estimular-lhes a imaginação e a despertar-lhes novas ideias.

“É de realçar o papel dos inovadores criativos, dos procedimentos e atitudes do professor, bem como os métodos e técnicas a utilizar que estão dependentes de um conjunto de processos também eles criativos, como sendo a espontaneidade, a sensibilidade, a liberdade e variedade de expressão, de pensamento e a fantasia. (SANTOS &SANTOS, 2009: 160)”

“A inovação criadora parte essencialmente, da alteração da mentalidade do professor e do aluno, bem como do conceito de escola, permitindo um alargamento em todas as áreas de expressão, desde a plástica, corporal, dramática, musical e linguística, produzindo criações, em diferentes domínios, que se reflectem numa sociedade de cultura auto-renovada e inovadora, levando a um desenvolvimento humano integral. Na escola, para os nossos alunos, enquanto proposta, a escrita criativa pretende, tão só, desenvolver uma escrita personalizada e eficaz, que ao nível da forma, quer do conteúdo. (SANTOS &SANTOS, 2009:160)”

“O acto de comunicação, em qualquer proposta de escrita, passa por dois momentos distintos: a estruturação do pensamento que lhes permite, depois, produzir e organizar as ideias e um segundo momento de estruturação no âmbito do que se reflecte no uso da palavra escrita. É importante que as crianças se apercebam da imensa estrutura do discurso escrito por comparação com a relativa “flutuação” do discurso falado e da sua íntima relação. (SANTOS & SANTOS, 2009:160)”

SANTOS & SANTOS referem ainda que: “A prática continuidade da escrita pode, com o passar do tempo, possibilitar, aos nossos alunos, uma nova visão do mundo em que vivemos, pois, com o progressivo domínio escrito da língua, o aluno consegue dar-lhe outros significados. O professor deverá agir como mediador do processo, pensando e escrevendo com os alunos, mais tarde, adquiram competências de escrita, boas produções de texto, cada vez mais autónomas, a par de uma boa avaliação crítica das mesmas.” (2009: 161)

“O importante não é chegar à meta, mas percorrer o caminho, valorizando as ideias diferentes, tal como o vocabulário e a pontuação que não lhes é comum, no seu dia-a-dia. Todas as ferramentas podem servir para levar os alunos a associar ideias de forma diferente, para que assim se possam exprimir.” (SANTOS & SANTOS, 2009:161)

2.14. O processo de aprendizagem da escrita

A estudiosa Emília Amor (1994) diz: “Quando, na actualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português – e do ensino, em geral – é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio.” (p.109)

Esta situação não é da responsabilidade única e exclusivamente da escola, mas é ela que se confronta com o problema de duas formas: por um lado, e de modo mais directo, é responsabilizada pelo produto da sua acção; o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de outra forma, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas.

Qualquer destas funções – dirigir o ensino-aprendizagem da escrita e avaliá-lo – deveria pressupor ideias claras sobre a escrita, enquanto actividade linguística e cognitiva, e respostas mais precisas, por parte dos docentes, a questões fundamentais.

Tal como na leitura, o essencial do processo de escrita não é susceptível de observação directa nem se pode reduzir às características do produto final, o texto escrito. Não é, por conseguinte, abordável em termos empíricos, apenas com o concurso de instrumentos gramaticais. A consciência deste facto é essencial, quando se pretende uma renovação pedagógica e didáctica da escrita.

3. A oralidade: Uma porta aberta para a leitura e escrita

A linguagem humana representa a forma mais facilitada de transformar e projectar, por meio de símbolos ou códigos adstritos a determinada comunidade, a acção em pensamento e este em acção. Desta forma se revela e perpétua a relação sentida, inter e intrapessoal, que os indicadores mantêm com o seu contexto sociocultural. (LOPES & COSTA, 2009: 63)

A linguagem constrói-se num tempo físico e num espaço psíquico. O primeiro corresponde ao desenvolvimento neurobiológico que subjaz às melhorias neuromotoras relacionadas com a produção oral; o segundo está vinculado ao devir dos aspectos cognitivo-linguísticos que *performam* a linguagem compreensiva. (LOPES & COSTA, 2009: 63)

LOPES & COSTA afirmam, ainda, que: “Existem períodos considerados favoráveis para a aquisição da linguagem na criança. Até aos cinco anos de idade, é possível encontrar, na criança, lacunas relativamente aos domínios da fonologia e morfossintaxe. Admite-se, porém, que a partir desta faixa etária a estrutura gramatical básica deverá iniciar a sua estabilização. A criança deverá revelar, cada vez menos, desvios na produção dos modelos linguísticos estabelecidos.” (2009:63)

A necessidade de aceder, o mais precocemente possível, ao código linguístico oral, baseia-se na necessidade de construir, paulatinamente, um sistema de signos, de carácter interno, que o represente. Neste sistema baseia-se um segundo sistema simbólico, constituído pelo conjunto de símbolos que permitem o acesso à linguagem escrita.

“A tradição escolar comporta um espaço privilegiado, onde muito se fala, mas, por vezes, com ausência de intervenção didáctica, sistemática e planificada para ensinar a falar e a ouvir.” (LOPES & COSTA, 2009:63)

Estas autoras realçam ainda o seguinte: “Daí que nos estudos realizados de PISA (*Programme for International Student Assessment*) se nos apresente o conceito de literacia como: a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (M.E.- 2001). À capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre “os textos orais”,

de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade, denominamos de oracia. Então, oracia é, a capacidade de comunicar oralmente de forma competente (Pereira & Viana, 2003).”

Adquirir a linguagem oral representa, pois, a ascensão a uma escala de saberes que configura todas as dimensões implícitas na actividade intercomunicativa. Estes saberes incluem-se tanto nos aspectos da forma (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), como nos do conteúdo (dimensão semântica), ou ainda nos aspectos do seu uso em contextos pluridimensionais (a pragmática). (LOPES & COSTA, 2009: 63)

4. Problemática do ensino da língua portuguesa

A criança adquire o domínio das estruturas básicas e uma língua, desde que se verifiquem condições que satisfaçam as suas necessidades físicas e pessoais. Do mesmo modo que verificadas essas mesmas condições, ela aprenderá a andar e a correr, a desenhar e a brincar. Adquire o domínio da língua devido à necessidade que tem de se relacionar com as pessoas que a rodeiam e à necessidade de desenvolver uma percepção e uma compreensão do mundo no qual vive. A criança emprega estratégias que lhes possibilitem comunicar a um nível compatível com as suas capacidades cognitivas. Dentro destes limites, procura constantemente processos cada vez mais complexos de se expressar, em parte com o objectivo de se fazer compreender melhor e em parte com o objectivo de se aproximar das normas da comunidade em que está inserida.

Tudo o que é necessário para que a criança adquira um suficiente domínio da língua é que ela esteja em contacto com adultos e crianças durante algum tempo diariamente e que estes falem com ela numa atmosfera acolhedora, de modo a que a interacção de s produza e seja eficaz

O objectivo prioritário da aula de língua portuguesa será sempre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Isto é, o aluno deve aprender a usar melhor a língua. Usar melhor a língua significa adquirir e aperfeiçoar estruturas linguísticas, significa adequar a comunicação a situações diversificadas e integrar-se conscientemente na vida social.

Para que este objectivo se concretize, o professor terá de fomentar o contacto do aluno com situações variadas e, conseqüentemente, com uso de textos diversificados, orais ou escritos, literários ou não literários. Igualmente farão parte da aula os textos que nela se produzem.

As situações variadas a propor aos alunos deverão ser motivadoras e próximas das suas vivências, implicando sempre actividades de análise e de produção de texto.

Carlos Reis no seu artigo publicado no Jornal de Letras 12-25 de Setembro de 2007 sobre a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português recomenda o seguinte: “importa sensibilizar e mesmo verdade que o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem, como faz parte da vida; mas isso não implica que ele se instale

correntemente e sem reparo, do mesmo modo que não é aceitável que ele seja justificado com argumentos supostamente científicos, tendendo a generalizar o que é excepção.”

Acrescenta ainda: “o ensino da língua deve entender o erro como efectiva transgressão e derrogação de um sistema (o sistema linguístico) que tem regras. Mesmo que se não imponha uma concepção rigidamente normativa do ensino da língua, importa acentuar que essa normatividade é um factor de coesão do idioma e uma das garantias da sua eficácia comunicativa; a todo o tempo o professor de Português (e com ele, o professor de qualquer outra disciplina) deve encarar o erro como erro, alertando para a sua ocorrência e desincentivando a sua prática. Ao mesmo tempo, o professor deverá também ser sensível ao contexto regional e social de que os seus alunos são provenientes, não entendendo como erro variedades dialectais ou sociolectais.”

Joaquim Guerra, da Universidade de Algarve, Faro, no seu artigo sobre a escrita na aula de português afirma: “A correcção não pode e nem deve inibir o aluno. Um texto tem de ser considerado como um produto inacabado, sempre passível de correcções, acrescentos, cortes, clarificações,... Assim sendo, o professor pode construir com seus alunos uma matriz de correcção que fará com que o aluno se implique na mesma. O professor só terá de escrever à margem os símbolos acordados. Cabe ao aluno, neste processo, corrigir o texto, com o sem ajuda, as vezes necessárias (ou negociadas) até ele considerar que chegou a um produto final, pronto a ser avaliado. O docente pode também desenvolver um projecto em que os diferentes textos estejam guardados num portfólio individual que ele levará regularmente para ler.”

Acrescenta ainda: “Todas estas práticas visam o desenvolvimento do gosto pela escrita. Com efeito, tem de existir uma sólida interacção afectiva entre o aluno e o acto de escrever de queremos que este escreva mais e melhor.”

Os trabalhos escritos dos alunos podem ser alvo, nas aulas, da leitura recreativa ou orientada, adquirindo, assim, um sentido. Os textos podem ser divulgados no jornal escolar ou na correspondência interescolar e, porque não, sujeitos a um concurso escolar ou a uma publicação da escola.

São os próprios alunos a reconhecerem na escrita a sua função comunicativa (veículo de informação ou de cultura) e, todavia, as práticas escolares não lhe

reconhecem esse valor. A escrita reveste-se de um carácter exclusivamente avaliativo, desconhecendo-se-lhe outra função. É imprescindível que o aluno atribua um sentido àquilo que produz; um sentido que não pode passar unicamente pela avaliação se o queremos nas actividades escolares.

AMOR (1994) afirma: “ Sem ignorar a vertente extra-escolar, sociocultural, da actividade da escrita, facilmente associável à problemática da leitura, há pois que ter consciência nítida da existência, no próprio sistema de ensino, de um conjunto de ideias e modos de actuação responsáveis pelo fenómeno de «desertificação» a que hoje se assiste, no território da escrita.” (p.113-114)

A mesma autora afirma que: “ Um exemplo que confirma o vazio de orientação – quer no tocante às características do produto visado quer aos seus aspectos processuais – e que, a par da referida «composição escrita», constitui quase um lugar-comum é o «plano do texto». O aluno é aconselhado, desde cedo, a fazer um plano, mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito.” (p.114)

A razão de ser de tal situação – os alunos não gostam e não aprendem a escrever – radica em factores que se não confinam à escola e se projectam na esfera mais ampla do social e das suas contradições.

É, no entanto, a escola que, diariamente, se confronta com o problema, pelo menos de duas formas; por um lado, é ela que, de modo mais directo, é responsabilizada pelo produto da sua acção: o fracasso dos seus alunos no uso quotidiano da escrita; de um outro ponto de vista, é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas.

5. Os processos de correcção e de gestão pedagógica do erro

Embora tradicionalmente associada à produção de um juízo absoluto, expresso em termos de classificação, a avaliação teve sempre uma vertente de intervenção correctiva na aprendizagem.

Essa actuação pressupõe a existência de mecanismos e critérios de detecção do «erro» e uma certa postura face à ocorrência e modo de tratamento. O erro, contudo, não é um dado homogéneo e absoluto. A distinção entre o correcto e o incorrecto faz-se por referência a múltiplos factores, no plano sincrónico, e varia, ainda, no plano diacrónico. Não é, portanto, possível ignorar o carácter sociocultural da «norma», bem como o facto de ela resultar da transformação da frequência do uso num critério e num valor (que permitem classificar o que se diz em «conforme» ou «desviante» ao que é esperado numa dada situação).

Daí a necessidade não de negar o carácter normativo da aprendizagem da língua, mas de assumir uma atitude plurinormalista que permita ao aprendente:

- identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo;
- identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais).

A relativização de todo o tipo de ocorrências consideradas «desviantes» é, portanto, uma consequência directa dessa atitude e uma condição, até, da compreensão de muitos dos fenómenos em apreciação que, note-se, não estão todos ao mesmo nível, nem apresentam a mesma gravidade. Essa necessidade de relativização e de compreensão do «erro» determinou que, na linguagem pedagógica, se tenham introduzido outros termos que permitem traduzir a realidade de modo mais fiel e matizado: lapso, falta, infracção, inadequação, ambiguidade, ruptura, etc.

Em termos genéricos, é habitual proceder à distinção dos «erros» situados no plano do sistema da língua (do feixe de competências que habilitam para a produção ou reconhecimento de enunciados ditos «gramaticais» ou «agramaticais») dos «erros» ao nível de uso, em situação (que se desdobram em falhas na construção e organização dos

enunciados ou em problemas de adequação aos códigos de ordem comunicativa: psicológicos, sociolinguísticos, culturais, etc.).

A perspectiva formativa da avaliação veio reforçar a urgência de repensar toda esta problemática, introduzindo alterações significativas às premissas em que assentavam as práticas de avaliação. Assim, passou a exigir-se que, no desenvolvimento de tais práticas:

- o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu «erro»;
- o aprendente tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desenvolvimento é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento;
- se estabeleçam zonas de possível divergência e formas de negociação de critérios que anulem, em muitos domínios e situações, a visão do «certo/errado», enquanto juízos absolutos.

Essas exigências impõem, no campo didáctico, a adopção de uma metodologia que sustente e operacionalize o que tem sido designado por «gestão progressiva do erro», ou seja, uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do «erro» no processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia apresenta quatro momentos:

a) Identificação e categorização do «erro»

Nesta fase o professor deve procurar detectar e analisar os «erros», considerado o plano do enunciado em que os mesmos se verificam, tendo em atenção a significação e o efeito pretendidos bem como os contextos respectivos. Deve, igualmente, pôr em relação os «erros» com o momento pedagógico em que ocorrem (de aprendizagem ou controlo avaliativo) e com os processos de aprendizagem anteriores (características e eventuais deficiências do dispositivo didáctico utilizado: estratégias/actividades, recursos, tempo despendido, etc.).

b) Ponderação das decisões a tomar

A atitude e as decisões a tomar face ao «erro» - tratá-lo ou não ... - não fazem sentido, se desligados dos objectivos que norteiam as actividades em curso, nem deverão conduzir, sempre, a idênticas soluções. Quando se privilegia, por exemplo, a

expressão livre e pessoal, como forma de ultrapassagem de bloqueios ou manifesto desinteresse pela escrita, um processo de despiste e correcção sistemáticos do «erro» pode redundar numa intervenção desencorajadora para o aluno, que desmobilizará, face à consciência da extensão ou gravidade dos «erros» cometidos.

Por outro lado, se, perante uma turma com as dimensões de 25 a 30 alunos, o professor sabe de antemão que não poderá tratar todas as ocorrências – problema («erros », insuficiências, omissões, inadequações etc., de comunicação e expressão, de forma e conteúdo), há que ter consciência de que se tem de estabelecer prioridades, segundo critérios pertinentes.

c) Momento de actuação face ao «erro»

De entre as decisões referidas, impõe-se a que respeita ao momento de intervenção correctiva:

- no imediato;
- a curto prazo;
- mais tarde/a longo prazo.

Esta decisão deve-se a vários factores, a saber:

- a) do modo comunicativo (de uma forma geral, a escrita não exige uma intervenção tão rápida quanto a oralidade);
- b) do momento do processo de ensino-aprendizagem em que as actividades ocorram;
- c) da natureza do «erro» ou problema detectado. Este pode ser susceptível de uma correcção pontual ou exigir, pela sua natureza, frequência, grau, uma intervenção mais profunda e demorada;
- d) do tempo disponível e da gestão global dos problemas e necessidades da própria turma. Neste ponto de análise deve sublinhar-se que todo o encaminhamento proposto vai no sentido da diferenciação dos conteúdos/processos de aprendizagem e, portanto, da diferenciação das estratégias de avaliação e reparação da mesma.

e) Definição dos modos de tratamento do «erro»

Uma intervenção correctiva do «erro» tem como condição essencial, na pessoa do aprendente, uma progressiva tomada de consciência do mesmo. As actividades para o efeito desenvolvidas, no entanto, podem concretizar-se em diferentes graus de explicação, de acordo com ritmos e *démarches* de aprendizagem distintos; assim, o «erro» pode ser:

- simplesmente assinalado, sem localização;
- localizado, sem identificação e comentário;
- categorizado e avaliado, nas suas implicações.

5.1. Problemática da correcção

Ao longo dos anos a tradição escolar cimentou um perfil de como deve ser o papel do professor e do aluno na sala de aula, como diz Cassany (2006:15) “ La tradición escolar ha forjado a través de los años un perfil sólido de cómo deben ser un maestro y un alumno dentro del aula. Este perfil o conjunto de atributos determina la actitud, los comportamientos y la forma de trabajar de ambos sujetos: qué hace cada uno, de qué manera, cómo se hablan, donde se sitúan... Los maestros hemos estado aprendiendo nuestro papel de forma subconsciente desde pequeños, primero en nuestra infancia como alumnos y después como profesionales de la enseñanza. Nuestros alumnos adquieren el suyo del mismo modo y llegan a nuestras aulas con la lección bien aprendida. Y también los padres y el resto de la sociedad los conocen, porque todos han pasado por la escuela y, en consecuencia, los han vivido en sus carnes. Todos saben qué deben hacer maestros y alumnos. Cada uno sabemos cual es nuestro lugar”.

A forma tradicional de corrigir a redacção dos alunos caracteriza-se por um padrão rígido de tarefas em que o professor e o aluno têm a sua área de actuação devidamente estabelecida. O aluno segue religiosamente as instruções do professor e escreve o que ele quer. Não está habilitado para autocorrigir-se ou para corrigir um companheiro porque não sabe o suficiente. Espera que tudo o que escreveu seja corrigido. Não pode cometer erros para não criar hábito e, por fim, espera que lhe seja atribuída uma nota. Ao passo que o professor deve executar escrupulosamente as seguintes tarefas: decide o que deve ser escrito como e quando, a correcção é da sua exclusiva responsabilidade porque só ele sabe o suficiente para poder corrigir, tem a obrigação de corrigir todos os exercícios como demonstração de sua capacidade e

trabalho, deve corrigir todos os erros detectados no texto para ficar perfeito e dar soluções correctas e pode fazer alguns comentários além da nota que atribuir ao aluno.

A este respeito Cassany (2006:16) diz: “Esta pareja de roles se insiere perfectamente en lo que se há llamado la manera tradicional de enseñar, caracterizada por Porlán y Martín 1991 del modo seguinte:

- La dinámica da la classe se basa en la transmisión verbal de contenidos sin conexión directa com la realidade (aunque, en el caso concreto de la redacción, se debería matizar la idea).

- Los contenidos son absolutos, verdadeiros, establecidos y se organizan de manera acumulativa y disciplinar;

- Aprender consiste en apropiarse de los contenidos. No hay ningún tipo de interpretación o alteración personal.

- Aprender es un hecho homogéneo y estandarizado.”

Este modelo de correcção faz com que o aluno assuma pouca responsabilidade no processo, limitando-se a seguir cegamente as orientações do professor como se fosse um ser sem vida própria, o que faz com que ele não desenvolva a sua criatividade e passe a escrever apenas quando é obrigado a fazê-lo. A escrita deve ser instrumento pessoal e criativo para que nos permite conhecer e descobrir o mundo a nossa volta, exprimir os nossos pensamentos, as nossas ideias, ou seja, é algo que deve reflectir as nossas vivências pessoais.

Na parte final da correcção a falta de responsabilidade agrava-se mais ainda porque os alunos não se envolvem no processo de correcção, não tidos nem achados. Eles que são a mais parte mais importante no processo ficam simplesmente excluídos e não podem reflectir sobre os seus erros e assim autocorrigir-se.

Cassany (2006:16) sublinha : “Por outra parte, la falta de responsabilidad se agrava aún más en el apartado final de la corrección. En raras ocasiones los alumnos tienen la oportunidad de revisarse sus próprios errores, de autocorregir-se, de reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. De esta forma se mutila el proceso global de composición de escritos, en uno de sus componentes más transcendetales, y se impede el desarrollo integral de la habilidad lingüística. El alumno no aprende a corregir

ni sus escritos ni cualquier outro, y no desarrola autonomia para poder defenderse solo, en un futuro inmediato, con la escritura. Sempre dependerá de los conocimientos de outra persona: el maestro e outro corrector”

Por fim, este processo não é nada realista, uma vez que o professor não tem tempo suficiente para corrigir devidamente tudo o que os alunos escrevem e eles num único texto não conseguem ter a real noção de todos os erros cometidos. Os alunos não podem os erros como um mal terrível que lhes irá acompanhar para o resto da vida.

A este respeito Cassany (2006:16) diz: “ Finalmente, se trata de un planeamiento nada realista. El maestro no tiene el tiempo suficiente para corregir con calidad todo lo que los alumnos tienen que escribir. Los alumnos tampoco pueden aprender en un solo texto todos los errores que se han cometido. Los errores tampoco son pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos, ni cicatrices que tengan que llevarse de por vida. En definitiva, este planteamiento tradicional es el causante de la sobrecarga de trabajo del maestro, de algunas de las frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que supone aprender lengua y aprender a escribir.”

5.1.1. Correção tradicional e processual

Ao longo da nossa vida estudantil inevitavelmente já vimos nos nossos trabalhos escritos as palavras erradas serem marcadas a vermelho, como forma de assinalar o erro por parte do professor. Esta forma de correção que continua a ser utilizada no nosso país por todos os professores é a chamada correção tradicional, porém esta forma não é a mais adequada porque o aluno torna-se um agente passivo no processo de correção, cabendo ao professor a tarefa de comandar por assim dizer todo o processo de correção.

A busca de nova interação entre o professor/aluno leva-nos a uma nova forma de correção que possa orientar o aluno para que ele possa tirar um maior proveito do processo de correção, tornando-o num agente activo neste processo. Esta nova forma de correção é a chamada correção processual.

A este propósito Cassany (2006:21) diz: “La crítica de los roles establecidos de maestro y alumno y la búsqueda de una nueva interacción, así como el análisis de la función de la revisión en la composición y del uso que hacen de ella los autores

expertos, nos conducem inevitablemente a un enfoque nuevo de la corrección. La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Podemos llamar *procesal* a este nuevo tipo de corrección, porque pone el énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito.”

O modelo tradicional de correção de textos apresenta as seguintes características: ênfase ao produto final (texto), ênfase na escrita, ênfase na forma, o professor faz a avaliação do texto acabado, o aluno escreve seguindo rigorosamente as orientações do dadas pelo professor, há uma norma rígida para correção que é aplicada a todos os alunos e a todos os textos e a correção serve para “reparar” os defeitos como consequência do desconhecimento das regras gramaticais.

O modelo processual de correção de textos, por sua vez, apresenta as seguintes características: ênfase ao processo de escrito no seu todo, ênfase ao escritor (aluno), ênfase ao conteúdo e à forma (primeiro ajuda o aluno a construir o significado do texto e a seguir a sua expressão linguística), o professor colabora com o aluno enquanto escreve, o professor ajuda o aluno a escrever seu texto, há uma norma flexível para correção que privilegia o facto de cada aluno ter um estilo próprio de escrita e cada texto é diferente e a correção é vista como um processo de revisão e melhoria de textos (processo integrante da composição escrita).

O modelo tradicional pretende atacar o problema dos erros de forma pontual, corrigindo-os e indicando aos alunos a forma correcta de escrever, com a falsa esperança de que os alunos não voltarão a errar. Ao passo que o modelo processual pretende envolver os alunos processo de escrita, o professor colabora com os alunos desde início da redacção até o produto final, a sua intervenção é constante e ajuda os alunos a entenderem os mecanismos de escrita, uma vez que os leva a reflectir sobre os seus textos, tornando-os autores conscientes daquilo que escreveram.

A este respeito Cassany (2006:22) diz: “ La tradicional pretende erradicar las faltas de gramática. Su campo de trabajo es la forma de los escritos y se fundamenta en la esperanza (relativamente sólida, como hemos visto) de que los alumnos no repetirán las incorrecciones que hayan sido detectadas. En cambio, la alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos, y pretende formar-les como autores. De una forma metafórica, podríamos decir

que la corrección tradicional vende pescado, porque lo que hace es solucionar los problemas puntuales que tiene un texto, mientras que la otra enseña a pescar, pues se plantea objetivos más ambiciosos y profundos, como desarrollar la autonomía de los alumnos para que puedan llegar a dominar la composición por su cuenta.”

A utilização da correção para única e exclusivamente extirpar os erros dos textos sem se preocupar com os alunos (autores dos mesmos) acaba por amputar muitas potencialidades dos alunos, impedindo-os de crescer como produtores de textos. Eles acabam por tornar “escritores mecânicos” que só escrevem o que lhes for solicitado e quando for solicitado. A sua criatividade fica limitada uma vez que não possível criar espaços na escola para que ela possa despontar, crescer e amadurecer.

Ao passo que ao fazermos da correção um processo envolvente em que o professor e aluno são companheiros do mesmo processo, a criatividade da criança acaba por ter espaços para despontar, uma vez que ela sentiria menos tímida e mais confiante a escrever, sem medo de errar. A criança sentiria que o erro faz parte do processo de escrita e iria progressivamente melhorar sem o tremendo medo de falhar. O próprio processo de correção acaba por se transformar numa actividade estimulante e criativa.

Cada ser humano tem a sua personalidade e seu modo “sui generis” de conceber o mundo. Numa sala de aulas o professor tem uma heterogeneidade de crianças, logo não pode aplicar uma única forma de ensinar ou de corrigir. Cada aluno é um mundo próprio com a sua idiosincrasia específica, por isso o professor deve adaptar as técnicas de ensino ou de correção em função destes factores, ou seja, não pode haver uma receita única para todos. Na sua obra Cassany (2006:23) afirma: “Jensen y DiTiberio (1984) y Liebman-Kleine (1887) han estudiado las relaciones entre los estilos de composición y los principales signos del carácter de los humanos y han hallado correlaciones interesantes. Por ejemplo, parece ser que las personas extrovertidas prefieren técnicas como la *escritura a chorro* o la entrevista oral com los compañeros para generar ideas, mientras que los introvertidos acostumbran hacer listas y esquemas de una forma más reflexiva y menos impulsiva. En suma, los autores sostienen que hay muchas maneras de escribir, y que, por tanto, no debe haber una única forma de enseñar o de corrigir. Hay que respetar estas importantes diferencias individuales y potenciar las capacidades personales.”

Quando a correcção é vista como um processo rígido e fechado acaba provocando desconforto tanto para professores, como para os alunos. Passa a ser vista como uma tarefa enfadonha, previsível e sem surpresas. Os alunos sentem desconforto porque esta correcção põe a nu as suas limitações na escrita e para os professores terão que corrigir todos os trabalhos dos alunos.

A este propósito Cassany (2006:23) diz: “ En cambio, utilizar exclusivamente la corrección para limpiar los defectos del texto, los errores cometidos por el alumno, es una extralimitación de sus funciones. Alunos y profesores acaban temendo y odiando la tarea. Los primeros porque ponem en evidencia sus lagunas y necesidades; los segundos porque tienen que assumir inevitablemente el trabajo de realizarla. Para ambos se convierte en algo aburrido y mecánico, sin sorpresas.”

5.1.2. Importância da correcção

A correcção é considerada como o ponto culminante do processo de aprendizagem, em que o professor e o aluno devem trocar opiniões sobre o trabalho feito pelo segundo. Isto permite o aluno conhecer as suas limitações, os aspectos que devem ser melhorados, contribuindo assim para uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. E permite ao professor ter uma radiografia do seu trabalho, ou seja, a partir da correcção ele fica a conhecer os conteúdos que os alunos apresentam maiores dificuldades, que actividades são mais proveitosas, o ritmo de aprendizagem dos alunos, etc. Com a correcção o professor passa a dispor de um conjunto de elementos que lhe permitirá fazer uma auto-avaliação do seu trabalho, melhorando nos aspectos que achar menos positivo e mudar de estratégias caso seja necessário.

Cassany destaca o seguinte: “... Desde sempre, se há considerado la corrección como la culminación del aprendizaje, porque es justo cuando profesor y alumno intercambian opiniones sobre el trabajo que ha hecho el segundo. Esto es útil para ambos. Al alumno le permite saber si sus escritos están bien o mal, qué errores há cometido y cuáles son sus soluciones correctas; incrementa su conciencia sobre el próprio processo de aprendizaje. Al professor, le da orientaciones para preparar las

classes: qué contenidos presentan dificultades, qué actividades son más provechosas, qué alunos siguen bien el ritmo del curso e cuáles no, etc.” (p.26-27)

6. Análise e discussão dos dados

Foi elaborado um questionário a fim de ser preenchido por 60 alunos do 10.º ano do curso nocturno, além de questões como: se gostavam de ler, se frequentavam as bibliotecas, dentre outras; também foi solicitado aos mesmos que elaborassem um texto no plural e um outro no futuro.

Após a autorização da Direcção do Liceu Nacional, os questionários foram distribuídos aos alunos de três turmas da 10.ª classe, turmas onde lecciono. Como cada turma possuía 60 alunos em média, fiz uma selecção por ordem dos números dos mesmos, ou seja, selecionei um aluno em cada dois, da seguinte forma: n.ºs 1, 4,7, 10,...

Da análise feita pude chegar às seguintes conclusões: os alunos que gostavam de ler e frequentavam as bibliotecas escrevem melhor que os que não o faziam, isto deve-se à relação entre a leitura e a escrita, ou seja, os alunos que gostavam de ler, escreviam melhor do que aqueles que não gostavam.

Dos 40 alunos que gostavam de ler, 30 tiveram bom desempenho na leitura e dos 20 que não gostavam de ler e nem iam às bibliotecas, apenas 3 tiveram bom desempenho.

De acordo com esta tabela:

Total de alunos	Gostam de ler	Não gostam de ler/Nem vão às bibliotecas	Mínimo de erros	Máximo de erros
60	40	20		
Bom desempenho	30	3	0	4
Desempenho médio	8	2	5	8
Baixo desempenho	2	15	9	16

Estes resultados obtidos através deste inquérito permitem-nos concluir que existe uma relação intrínseca entre a leitura e a escrita e a esse respeito Guidetti & Martinelli (2007:178) no artigo sobre *compreensão em leitura e desempenho em escrita de criança do ensino fundamental* dizem que: “Dessa forma, constata-se que ler e escrever sintetizam duas significações e são interdependentes, pois a primeira leva a segunda e vice-versa.”

Outro aspecto a destacar é a dificuldade de os alunos escreverem frases no plural, em que dos 60 alunos 25 cometeram erros de concordância principalmente a omissão da letra “S” no final dos substantivos. Esta “famosa” dificuldade dos são-tomenses em utilizarem correctamente o plural dos substantivos na língua portuguesa deve-se irrefutavelmente à herança do forro. ESPÍRITO SANTO (1998:304) diz a este propósito que “os substantivos forros não variam em número. A pluralização é obtida através do quantitativo que os acompanha.” Por exemplo o substantivo *manu* no forro significa irmão, no singular escreve-se “*ua manu*” quer dizer “um irmão” em português, já no plural *dôssu manu* no forro traduzindo para português seria “dois irmãos.” Como se pode verificar o substantivo *manu* no forro manteve-se o mesmo nas duas formas. Logo, os alunos sob influência desta língua nativa, ao escreverem substantivos no plural na língua portuguesa acabam por cometer muitos erros.

Outro exemplo:

“*Unha manga*”.

Dôçu manga.”

Em português:

Uma manga.

Duas mangas.

E como a escrita é o reflexo da nossa oralidade, os estudantes escrevem repetidamente sem fazer a distinção entre o plural e o singular. Perante este cenário, é necessário estudar melhor a variante do português falado em São Tomé e Príncipe que se repercute na escrita da língua portuguesa pelos alunos.

Por fim, a partir dos questionários, foi possível chegar a outra constatação: dos 60 alunos, 23 não optaram por não escrever frases no futuro, em vez disso recorreram à

forma composta (verbo ir mais o verbo principal). Ou seja, em vez de escreverem, por exemplo “estudarei no próximo fim-de-semana”, optaram por escrever “vou estudar no próximo fim-de-semana.” Esta situação deve-se ao facto de haver uma forte influência da variante oral do português de São Tomé e Príncipe. No dia-dia dos são-tomenses não se utiliza o futuro simples e os alunos quando são chamados a escrever neste tempo, com receio de falhar, recorrem a forma composta (verbo ir mais o verbo principal.) Por exemplo em vez de escreverem: comerei, os alunos escrevem: vou comer. ESPÍRITO SANTO (1998:315), diz: “Importa sublinhar que a base de formação dos diferentes tempos dos verbos forros é o infinitivo, referindo-se, aliás, a uma ou mais pessoas (1.^a,2.^a e 3.^a pessoas do singular e do plural).” No futuro, há a tendência para a utilização do verbo ir no infinitivo mais os verbos que queremos conjugar, devido, uma vez mais, à influência do forro no nosso quotidiano e na variante do Português falado em São Tomé e Príncipe.

CONCLUSÕES

O domínio da escrita é uma exigência do mundo moderno, e é fundamental que a escola prepare os alunos para que possam desenvolver esta competência. A escrita dos alunos são-tomenses é influenciada pela quase ausência de hábitos de leitura. As pessoas lêem pouco de forma geral, e apenas o fazem por obrigação do que pelo prazer da leitura. Os estudantes, muitas vezes só lêem quando os professores exigem. Em relação aos não -estudantes a situação é ainda pior, é raro ver um são-tomense não estudante numa biblioteca ou mesmo na rua a ler um jornal ou uma revista. Apenas existe um jornal nacional de publicação intermitente (Jornal O Parvo), alguns que gostam de ler recorrem aos jornais portugueses disponíveis nalgumas bibliotecas nacionais, principalmente no Centro Cultural Português, com destaque para os jornais desportivos. Este cenário de pouca produção de material de leitura a nível nacional também não contribui para motivar as pessoas para a leitura e de modo geral as pessoas dizem-se mais preocupadas com a sobrevivência diária do que com a leitura.

É preciso criar mais bibliotecas escolares uma vez que, actualmente das escolas primárias e secundárias do país, poucas têm bibliotecas e os alunos vêm amputadas as aspirações de poderem apreciar os mais diversos livros, tendo em conta que ao longo do ano lectivo muitos têm contacto apenas com os livros didácticos que são obrigatórios e não podem, se quiserem, ter acesso a outros livros.

Muitos alunos têm contacto com o português padrão apenas na escola, já que fora dela lidam com o que podemos chamar de “português de São Tomé e Príncipe”. Nestas condições, o aluno ao escrever é tentado a reproduzir no papel o “seu português”, por isso verificam-se muitos erros na escrita destes alunos.

Outro aspecto relevante para esta problemática da escrita dos nossos alunos é a questão das metodologias de ensino antiquadas que levam os alunos a terem um papel secundário no processo ensino-aprendizagem em vez de assumirem o papel de principais protagonistas deste processo, cabendo aos professores o papel de facilitadores e orientadores. As actividades de aprendizagem da escrita são ainda muito rígidas com regras bem definidas sem qualquer flexibilidade e espaço para a criatividade e reflexão por parte dos alunos. O professor não deve “dar peixe aos alunos”, deve sim “ensiná-los

a pescar”, ou seja dotá-los de competências que lhes permitam descobrir o maravilhoso mundo da escrita pelos seus próprios meios.

A escola tem a obrigação de criar ambientes favoráveis para que possam surgir alunos capazes de ler e escrever e, em seguida, sejam capazes de digerir o que leram e escreveram.

Referências Bibliográficas

COSTA ALEGRE, Francisco. *Santomensidade*, 1.^a Edição, S.Tomé e Príncipe, Dezembro de 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

AGUIAR E SILVA, Victor. *As Humanidades, os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Almedina, 2010.

CASSANY, Daniel. *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.C/Francesc Tàrrega, 32-34, 08027 Barcelona, 2006.

AMOR, Emília. *Aprendizagem sistemática escrita (Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*, Texto Editora, 2.^a Ed, 1994.

BARBEIRO, Luís & PEREIRA, Luísa. *O ensino da escrita: A dimensão textual*. PNEP, 2007

Modelos e Prática em Literacia sob a coordenação de Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha, LIDEL – EDIÇÕES TÉCNICAS, Lda. Setembro 2009

ESPÍRITO SANTO, Carlos. *A Coroa do Mar*. Editorial Caminho SA, 1998.

Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de S. Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

GUIDETTI, Andréia & MARTINELLI, Selma. PSIC – *Revista de Psicologia da Vetor* Editora, V.8, n.º2, p.175-184, Jul/Dez.2007.

PINTO, Maria da Graça Castro- *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 95-123, CIEd, Universidade de Minho, 2002

REIS, Carlos. Artigo. *Ensino do Português. Recomendações de uma Conferência*. 12-25 Setembro. JL.

Programa do XV Governo Constitucional

Carta de política Educativa São Tomé – Visão 2022, primeira versão 2012

Diário da República n.º2 de 2003

Diário da República n.º 7 de 2003

Diário da Assembleia Nacional II Série n.º1 (IX Legislatura-2010)

Websites consultados

www.parlamento.st

www.ine.st