

Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa

Gilberto Pedro João Sonhi *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0000-1216-2400>

RESUMO

Refletir sobre a problemática do ensino-aprendizagem da linguagem escrita configura-se como uma atividade necessária e fundamental num contexto como o nosso onde o ensino da escrita, em muitos casos, não passa de meras atividades improvisadas ou de atividades que não têm como objetivo desenvolver a capacidade de escrever dos aprendentes. Assim, a presente investigação, intitulado: práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa tem como objetivo compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para a sua materialização, aplicamos um inquérito por questionário com um total de seis perguntas que foram analisadas qualitativamente e comentadas, tendo em conta os aspectos teóricos sobre a didática da escrita apresentados nesta investigação. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar de a cadeira de didática da língua portuguesa ser relevante para o desenvolvimento das competências didático-metodológicas dos futuros professores, o estudo da mesma ainda não oferece subsídios suficientes que asseguram o domínio das diferentes perspectivas de ensino da escrita; o domínio do trabalho com os gêneros textuais; a criação de diferentes atividades didáticas que asseguram o desenvolvimento da capacidade de escrever dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Didática Da Língua; Didática Da Escrita; Ensino-Aprendizagem.

Writing practices in the didactic discipline of the portuguese language: Case of students from the 4th year of the degree course in portuguese language teaching

ABSTRACT

To reflect on the problem of teaching-learning of the written language Configures itself as a pleasurable activity In a context as ours where writing teaching, in many cases, is nothing more than mere improvised activities or activities that are not the primary end to develop the learners ability of write. Thus, the present text, entitled: writing practices in the Didactic Discipline of the Portuguese Language: Case of students from the 4th year of the degree course in Portuguese language, aims to understand the practices and writing

* Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (2019) e mestre em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2022). É professor de Língua Portuguesa no segundo ciclo do ensino secundário e professor destacado no Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas da Escola Superior Pedagógica do Bengo. E-mail: sonhigilberto@gmail.com

representations acquired by the Long of the degree in Portuguese language education, in the curricular didactic unit of the Portuguese language and in the other related curricular units that are consistent of the course curricular grill. For its materialization, we applied a questionnaire survey with six questions that were analysed qualitatively and commented, taking into account the theoretical reference of writing teaching presented in this investigation. The results obtained show that, although the teaching chair of the Portuguese language is relevant to the development of the didactic-methodological skills of future teachers, the study there still does not provide sufficient subsidies that ensure the domain of the different prospects for writing teaching; the domain of work with textual genres; The creation of different didactic activities that ensure the development of student writing ability.

KEYWORDS

Language Teaching; Writing Teaching; Teaching Learning

Jindungue jia ku soneka mo Milongi ia ku longa ia dimi ia madimi a mukuá: maka ma dixibulu ia kauana kia ia ia

KILOMBUELELU

O ku xinganeka mu maka alungu ni ku longa o dimi mu ukexilu ua ku di soneka, kima kiambote, mukonda o athu a mu di longa o dimi mu ukexilu iú, ka mu di longa luua kiambote, a mu di longa ngó bhofele-bhofele. O milongi íii, a ixana: " Jindungue jia ku soneka mo Milongi ia ku longa ia dimi ia madimi a mukuá: maka ma dixibulu ia kauana kia ia ia ", ia-nda tu kuatekesa kuijia kiambote o ukexilu ua athu ua ku soneka, ua di longo mu xikola ia kulonga o dimi dia Phutu, ni mu milongi ia ku longa o dimi dia Phutu, ni mu milongi ia mukuá ia lungu ni maka enhá. Phala kuijia kiambote o maka enhá, tua bhange ibhuidisu isamanu, mu ku suluka tua tonginina kiambote o ibhuidisu íii, anga tu sota kuijia se ihi ia bhangesa o ibhuidisu íii ku di bhanga. O jipondo ja sange, ji londekesa kuila, sumbala o ulongelu ua dimi dia phutu, uala ni valolo phala o jimesene ja xikola, maji o ulongelu iú ki uene mu kuatekesa o maxibulu kudilonga kiambote o madimi a uvualukilu.

KIBATULU

Milongi Ia Madimi; Ukexilu Ua Ku Soneka; Ku Longa Ni Ku Di Longa

Introdução

O curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa visa formar professores do I e II ciclos do ensino secundário. Estes, no exercício da função de professor, têm como missão desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Espera-se que, ao longo da formação, as unidades curriculares de didática da língua portuguesa, a linguística aplicada ao ensino do português e outras unidades curriculares afins, forneçam aos futuros professores um conjunto de ferramentas didáctico-metodológicas necessárias e indispensáveis para o desenvolvimento das suas competências didáctico-metodológicas e, para que, no exercício das funções de professor, sejam capazes de promover uma aprendizagem significativa que assegure o

desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos seus alunos e que sejam capazes de formar alunos reflexivos e construtores dos seus próprios conhecimentos. Tendo em conta a relevância da didática da língua e da didática da escrita em particular, o presente texto, que tem como tema Práticas de escrita na Disciplina de Didática da Língua Portuguesa: Caso de Estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, objetiva compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para a concretização do objetivo macro, foi necessário: compreender a percepção dos estudantes sobre a importância da didática da língua portuguesa na formação dos futuros professores; o papel que a escola desempenhou no desenvolvimento da capacidade de escrever dos estudantes; as unidades curriculares onde se trabalharam de forma explícita o domínio da escrita; os tipos de textos/gêneros textuais que foram trabalhados nas produções escritas; as representações que os estudantes têm dos tipos de tarefas/atividades de produção textual que eram propostas e as percepções que os estudantes têm da escrita enquanto produto e enquanto processo.

O domínio da linguagem escrita constitui o alicerce para o alcance do sucesso escolar, pois, a escrita é também o meio de resolução dos problemas das diferentes áreas do saber. Por isso, é importante compreender a forma como os futuros professores são ensinados a ensinar a escrever e contribuir com sugestões alternativas que possam ajudar na resolução dos problemas das práticas de escrita. É nosso interesse, com esta investigação, contribuir na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Estruturalmente, o presente trabalho está constituído por três secções: a primeira voltada aos aspectos teóricos da didática da escrita, a segunda voltada à metodologia do trabalho utilizada e a terceira voltada aos resultados obtidos.

1. Aspectos Teóricos da Didática da Escrita

O processo de ensino-aprendizagem, fruto do seu carácter complexo, tem merecido reflexões constantes, para cada vez mais se encontrarem soluções alternativas que assegurem a melhoria da sua qualidade. Nesta linha de pensamento, o ensino da língua portuguesa e o da escrita em particular carece de uma especial atenção devido ao fato de ser um dos meios de compreensão do mundo, de apropriação e transmissão de

conhecimentos; da complexidade da sua compreensão e aplicação prática e do conjunto de fatores que influenciam o seu ensino e aprendizagem.

O ensino-aprendizagem das diferentes subáreas da didática da língua, da didática da escrita em particular, na escola angolana, nos cursos de licenciatura em ensino da língua portuguesa, carece de um tratamento especial, pois são cada vez mais evidentes os argumentos à volta das insuficiências das habilidades comunicativas que os estudantes apresentam. Para se inverter este quadro sombrio, é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no geral, e, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em particular, reflitam profundamente no tipo de escola que temos (ideologia política-educativa e filosófica) e no tipo de aluno que temos e que almejamos ter (perfil de saída).

Essa reflexão poderá ajudar, por um lado, a identificar os reais problemas que enfermam o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, encontrar soluções objetivas que assegurem a criação de uma escola que seja capaz de formar estudantes reflexivos, criativos/recreativos, construtores dos seus próprios conhecimentos. Ensinar uma língua, de acordo com Carvalho (2013, p. 153), não pode ser encarado como um mero processo de transmissão de um saber a alguém que o recebe passivamente. Deve-se fazer do aluno o agente da construção dos seus próprios saberes e competências. Ou como diz (Bizarro 2008), citado por Carvalho (2013, p. 153), “ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência de comunicação e, ao mesmo tempo, potenciar o desenvolvimento das competências de aprendizagem do aluno”.

Se o ensino da escrita na escola angolana fosse feito de acordo com as tendências atuais de ensino-aprendizagem da escrita, teríamos implicações positivas, pois as novas tendências providenciariam aos futuros professores as concepções teórico-práticas sobre as diferentes perspectivas que norteariam o processo de ensino-aprendizagem da escrita, favoreceriam uma reflexão profunda sobre os diferentes modelos de ensino-aprendizagem da escrita e possibilitariam os futuros professores compreenderem os fatores que interferem no processo de escrita. O conjunto de saberes didático-metodológicos, do objeto de ensino e das áreas afins e a capacidade de reflexão do próprio professor são condições indispensáveis que asseguram a sua competência de ensinar e a competência de o aluno aprender.

A metodologia de ensino da língua/didática da língua pode ser compreendida como uma área do saber cujo enfoque recai para o estudo e compreensão dos fenômenos

ligados ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, tal como afirmam Dolz, Gagnon, & Mosqueira:

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar (Dolz, Gagnon, & Mosqueira, 2009, p. 118).

Partindo do conceito de didáctica da língua, apresentado acima, podemos afirmar que a didáctica da escrita é uma das dimensões da didáctica da língua que se ocupa no estudo das estratégias, dos procedimentos e dos modelos explicativos do processo de ensino-aprendizagem da escrita que asseguram a apropriação da escrita por parte dos aprendentes, dos fatores que condicionam a produção escrita, assim como do valor social da linguagem escrita. O objeto central da didáctica da escrita é o estudo do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Diferente da fala que é adquirida, a escrita, sendo um sistema complexo, não passa pelo mesmo processo, sendo necessário, para a sua apropriação, passar pelo processo de ensino-aprendizagem. Tal como diz Ferraz (2007, p. 35), o domínio da escrita passa por um processo complexo de aprendizagem. Aprende-se a substituir o oral pela escrita, aprendem-se estratégias e técnicas para escrever legivelmente em papel ou no computador, para gerir o espaço da escrita e estratégias para escrever textos argumentativos, fazer resumos, tirar notas, esquematizar, escrever uma narrativa, fazer uma descrição. Toma-se conhecimento da correspondência som-letra, do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e coesão textual. E também se aprendem as funções sociais da linguagem escrita. Ou ainda como diz Reis:

escrever é um acto complexo que envolve simultaneamente diferentes capacidades e o desenvolvimento de competências específicas. Impõe formular uma ideia, seleccionar vocábulos, escrevê-los e organizá-los numa estrutura, segundo normas, de modo a transmitir uma mensagem coerente

num determinado contexto comunicativo, evidenciando os aspetos criativos e formais de uso da língua. (Reis, 2011, p. 108).

Ao falarmos de competência de escrita não nos restringimos a uma competência, mas a múltiplas de ordem ortográfica, sintática, textual, entre outras, surgem, assim, aspectos bem marcados envolvidos no ato de escrever e no desempenho desta competência: as palavras, as frases, o texto.

A didática da escrita, dada a complexidade do seu objeto de estudo, configura-se como uma das dimensões da didática da língua que deve merecer um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores de língua, pois ela visa essencialmente contribuir com um conjunto de saberes didáctico-metodológicos que ajudarão no desenvolvimento das competências didáticas, as da didática da escrita em particular, dos futuros professores, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas pedagógicas para a tomada de novas decisões.

De acordo com Charlot (2000, 1997), citado por Cardoso (2009, pp.38-39), o objetivo prioritário da didática da escrita é o de favorecer a apropriação crescentemente autônoma dos mecanismos básicos que sustentam a escrita, a fim de que o sujeito seja capaz de utilizar de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, autorregulando esse uso. Para isso, o ensino da escrita terá de facultar saberes mobilizáveis e facilitadores que apoiem o sujeito escrevente, para que escreva com progressiva autonomia, assumindo a responsabilidade do seu texto e sabendo tomar e justificar opções no processo de escrita.

Para a formação de escreventes autônomos e competentes, há a necessidade de se trabalhar, de forma profunda, os conteúdos ligados às ciências da linguagem, à gramática da língua, à literatura e às ciências afins. Ademais, tendo em conta a interdependência e o diálogo existente entre as diferentes dimensões da didática da língua, a didática da escrita não é trabalhada de forma isolada, isto é, ao trabalharmos a dimensão escritural, teremos de levar em consideração os aspectos ligados à literatura, à oralidade, à leitura e à gramática da língua, pois saber escrever é saber mobilizar uma gama de conhecimentos linguísticos. Como dizem Neves et al., citados por Rodrigues:

a prática efetiva da escrita é uma estratégia de relevo que deverá fazer emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais e do conhecimento do mundo em geral. Aprende-se a escrever, escrevendo e reflectindo seja sobre o

pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo desenhar-se através da planificação, da textualização e da revisão. (Neves et al., 2011 Apud Rodrigues, 2012, p. 34).

Para a formação de escreventes competentes é necessário, antes, que os professores sejam profissionais naquilo que ensinam, ou seja, devem ter conhecimentos sólidos daquilo que se quer ensinar e saber executar aquilo que se quer que os alunos aprendam. Devem ser capazes de refletir sobre as suas próprias práticas de ensino e criar condições que favoreçam a aprendizagem da escrita, colaborando com os alunos na construção do conhecimento e na definição de estratégias de produção textual. Os professores devem também desenvolver nos alunos capacidades de análise do processo de escrita e do texto produzido, ensinar as estratégias fundamentais que facilitem a produção e correção textual, bem como ensinar a controlar diferentes fases do processo de escrita.

O não domínio da escrita condiciona o sucesso escolar do aluno, pois, é por meio da escrita que o aluno resolverá os problemas de outras áreas do saber. Para tal, é necessário que a escola crie espaços que privilegiem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, sem prejuízo das demais dimensões da didática da língua, refletindo sobre as teorias, os modelos e as estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Como afirma Duarte (2005, p. 49), escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstrato e formal), mas também, por essa razão, mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens. Ou ainda, como dizem Beach e Bridwell, citados por Carvalho:

a escrita desempenha um papel preponderante no contexto escolar, pois o domínio da mesma facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas idéias e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. (Beach & Bridwell 1984, Apud Carvalho 1999, p. 80).

Ainda nessa linha de pensamento, de a escrita contribuir no sucesso e no insucesso escolar dos aprendentes e dos fatores que favorecem o insucesso da escrita, Ferreira afirma que:

a expressão escrita, por ser transversal às diversas áreas curriculares, é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber escrever corretamente conteúdos é tão importante como a sua aquisição. Saber mas

não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber. Ao insucesso da escrita são atribuídos inúmeros fatores: alguns intrínsecos ao aluno, ao docente e à sua pedagogia e formação, outros relacionados com a influência do meio social, com a própria complexidade e artificialidade da tarefa e outros relacionados com o sistema educativo e a sua organização. (Ferreira, 2011, p. 117).

Desenvolver a capacidade de escrever dos aprendentes é fundamental, mas isso não será possível se envolverem os aprendentes somente em atividades simples de escrita. É também fundamental que se envolvam os aprendentes em atividades complexas de escrita, pois existe um conjunto de fatores que interferem no próprio ato de escrever, tais como: o contexto extra-linguístico, o contexto de produção do texto, o tipo de texto, o destinatário, o meio onde se escreve, os objetivos a serem alcançados e as estratégias a serem utilizadas. Para que se envolvam os aprendentes em atividades complexas de escrita, é necessário que o professor se evolva, primeiramente, em atividades complexas de escrita. O professor, enquanto moderador, mediador e ativador do processo de ensino-aprendizagem, desempenha um papel fulcral, pois deve criar um espaço que privilegie a aprendizagem da escrita por meio da produção de diferentes gêneros ou tipologias textuais e deve saber mobilizar as estratégias de produção textual que ajudem os estudantes a produzir diferentes textos em contextos variados de produção textual, ou seja, deve ensinar os aprendentes a produzirem textos para a vida e ao longo da vida.

2. Metodologia de Trabalho

A didática da língua portuguesa desempenha um papel preponderante na formação dos futuros professores de língua dos mais variados níveis de ensino. É pensando da relevância desta e da didática da escrita, em particular, que foi pensado e elaborado o presente texto que, como dissemos acima, tem como objetivo compreender as práticas e representações de escrita adquiridas ao longo da licenciatura em ensino da língua portuguesa, na unidade curricular de didática da língua portuguesa e nas outras unidades curriculares afins que constam da grelha curricular do curso. Para o cumprimento do objectivo atrás apresentado, foi elaborado um questionário com seis perguntas que nos permitiram recolher informações atinentes a:

- i. As representações que têm sobre a importância da didática da língua portuguesa na sua formação em ensino da língua portuguesa;

- ii. Compreender as memórias e as representações que os estudantes possuem sobre o papel que a escola desempenhou no desenvolvimento das suas capacidades de escrever;
- iii. Saber as representações que têm das outras cadeiras que, de forma explícita, trabalham os aspectos voltados à didáctica da escrita;
- iv. Saber as tipologias textuais que foram trabalhadas ao longo da formação e que configuram a base para o trabalho com a escrita;
- v. As representações e memórias que os estudantes têm sobre as tarefas/atividades que eram propostas para trabalhar a escrita;
- vi. As representações que os estudantes têm sobre o contributo da instituição na qual estudam lhes deu para a compreensão da escrita como processo ou como produto.

Para a realização desta investigação, contamos com vinte e sete estudantes do quarto ano, dos quais: dezessete são do sexo masculino e dez do sexo feminino. Desta feita, foi elaborado um questionário de inquérito constituído por seis perguntas abertas, cujas respostas nos permitiram compreender as diferentes representações e memórias que os estudantes têm das práticas de escrita na unidade curricular de didáctica da língua portuguesa e noutras unidades curriculares afins. Para além das seis perguntas, na primeira parte do questionário, foram colocadas seis perguntas de respostas curtas, que nos permitiram caracterizar os inquiridos (idade, sexo, área de formação, línguas faladas, língua materna e ocupação).

Depois da aplicação do questionário, foi realizada uma análise, tendo como base as três fases de análise de conteúdo, isto é, “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, propostas por. (Bardin, 1977, p. 121). Os dados recolhidos foram codificados em numerais cardinais, antecidos pela inicial maiúscula (I). Posteriormente, os dados foram tratados qualitativamente, tendo como base as perguntas da investigação e a fundamentação teórica de suporte da didáctica da língua e da didáctica da escrita em particular. Os resultados obtidos serão descritos na secção que se segue.

3. Resultados

A primeira pergunta do questionário visava compreender a importância que a unidade curricular didáctica da língua portuguesa teve na formação em ensino da língua portuguesa. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e três responderam que a didáctica da língua

portuguesa teve a importância de lhes proporcionar um conjunto de conhecimentos sobre as técnicas, métodos de ensino e sobre a planificação das aulas.

A didáctica da língua portuguesa é uma unidade curricular indispensável na formação dos futuros professores de língua, pois, mune-os com uma vasta gama de saberes teórico-metodológicos que os possibilita refletir sobre os contextos de ensino, sobre o sujeito aprendente e sobre o professor, assegurando desta forma um ensino que propicia uma aprendizagem significativa. De acordo com Amor, citado por Carvalho,

uma unidade curricular de didáctica da língua materna é um espaço de conjugação de saberes que, normalmente, se excluem: saberes científicos e saberes ensinados, saberes sobre o sujeito da aprendizagem e saberes sobre os objectos, os processos e os meios desta aprendizagem, saberes sobre a teoria curricular e saberes sobre os modos de acção docente. (Amor, 1993), citado por (Carvalho, 2003, p. 12).

É nesta linha de pensamento onde as reflexões feitas na unidade curricular didáctica da língua portuguesa deveriam se apoiar, pois, formar um professor não passa somente no ensino de como preencher um plano de aulas, em estabelecer algoritmos dos métodos ou técnicas de ensino que se devem utilizar. Antes passa por uma reflexão profunda em torno do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Quatro (4) dos vinte e sete inquiridos, para além de fazerem referência aos métodos, às técnicas e à planificação, afirmaram também:

- i. (I20) *A didáctica da língua portuguesa teve muito pouca importância porque não se debateram com muita profundidade os aspectos inerentes ao processo educativo;*
- ii. (I14) *Esperava que pudesse aprender a didactizar as aulas de Português em todos os seus domínios;*
- iii. (I9) *Este ano académico, diferente dos anos passados, a cadeira de didáctica da língua portuguesa foi trabalhada com maior rigor e isso ajudou e fez toda diferença;*
- iv. (I6) *Fruto das insuficiências do leccionador, pautámos pelo auto-didactismo, aprender o necessário.*

Com o acima exposto, podemos afirmar que precisamos urgentemente de uma didáctica da língua portuguesa que assegure o desenvolvimento das competências didáctico-metodológicas dos futuros professores, pois, as reflexões feitas nesta unidade curricular não são das mais adequadas. O perfil de saída dos estudantes formados em ensino da língua portuguesa é o de ser professor de língua portuguesa nos I e II ciclos do

ensino geral. Ora, se não receber conhecimentos didáticos sólidos, ao longo da formação, na sua atuação como professor não se deve esperar por milagres, pois, não será capaz de promover um ensino da língua que garanta o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. A didática da língua deve proporcionar aos estudantes novas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da língua, partindo das dimensões da oralidade, leitura, escrita, literatura, gramática e o processo de avaliação das aprendizagens. Ademais, deve ajudar os estudantes a refletir sobre que atividades orais a serem ensinadas na escola; a importância da leitura e dos seus processos no ensino do Português; que escrita promover na escola (a escrita como prática social ou como processo cognitivo); o que é ensinar gramática; e o lugar da literatura/texto literário no processo de ensino da língua. Para que isso se cumpra, é necessário que tenhamos professores especialistas na matéria, ou seja, professores com conhecimentos sólidos em didática da língua, professores que ensinem bem para que o professor em formação aprenda bem.

A segunda pergunta tinha como objetivo saber o papel que a instituição na qual os inquiridos estudam teve no desenvolvimento das suas capacidades de escrever. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e dois foram unânimes em afirmar que a escola teve um papel importante no desenvolvimento das suas capacidades de escrever, pois, ao longo da formação, os professores iam corrigindo os desvios que cometiam e os ajudavam a produzir textos coerentes e coesos. Cinco dos informantes afirmaram que a instituição na qual estudam não contribuiu em nada no desenvolvimento da capacidade de escrever dos mesmos, como se pode observar nas transcrições abaixo:

i. (I7) A escola não teve nenhum papel importante no desenvolvimento da minha capacidade de escrever porque não se trabalhou a escrita de forma específica;

ii. (I10) A escola não desempenhou nenhum papel no desenvolvimento da minha capacidade de escrever;

iii. (I14) A escola não me ajudou a escrever, fazendo uso de outros conhecimentos ou construir sentidos a partir de textos, como defendem as teorias modernas de ensino-aprendizagem das línguas;

iv. (I9) Sinceramente, a escola na qual estudo não teve um grande papel no desenvolvimento da minha capacidade de escrever, pois, aqui, não se estuda a escrita como tal;

v. (I13) Não ajudou em nada, pois não se trabalhou a escrita de forma profunda.

Ensinar a escrever constitui uma tarefa complexa, pois são vários os fatores que intervêm na aprendizagem da mesma. O ensino-aprendizagem da escrita carece de atividades bem planificadas e de tarefas que sejam realizadas continuamente. O não domínio da escrita condiciona o sucesso escolar do aluno. É por meio da escrita que o aluno resolverá os problemas de outras áreas do saber. É necessário que a escola crie espaços que assegurem o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, sem prejuízo das demais dimensões da didática da língua, refletindo sobre as teorias, os modelos e as estratégias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, e que não confunda atividades de caça de erros ou atividades espontâneas como atividades que promovam a aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Duarte (2005, p. 49), “escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstracto e formal), mas também, por essa razão mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens”. Ou ainda como dizem Beach e Bridwell, citados por Carvalho:

a escrita desempenha um papel preponderante no contexto escolar, pois o domínio da mesma facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas idéias e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. (Beach & Bridwell, 1984, Apud Carvalho, 1999, p. 80).

Por isso, é fundamental que a escola seja um verdadeiro lar onde se promove e se valoriza o ato de escrever. A escola tem de conferir a escrita um estatuto claro e autónomo. As intervenções que visam desenvolver a capacidade de escrever dos estudantes devem ser objetivas, contínuas, coerentes e coesas. Por outra, as instituições do ensino superior, face ao seu carácter investigativo e transformador, devem promover iniciativas interventivas voltadas à formação dos professores, à investigação e à inovação.

A responsabilidade de ensinar os alunos a escrever, em Angola, tendo em conta a nossa experiência como professor de língua portuguesa no ensino secundário, parece tarefa única da disciplina de língua portuguesa e do professor de língua portuguesa, em particular. Para o ensino superior, sobretudo para os cursos de não especialidade em línguas, a situação parece a mesma. Para os cursos de especialidade em ensino da língua portuguesa, a responsabilidade de ensinar a escrever parece ser incumbida a unidade curricular de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa e ao professor da referida unidade curricular. Estando o currículo constituído por várias unidades

curriculares e, na maioria das vezes, os alunos recorrem a dimensão escrita para solucionar os problemas de outras unidades curriculares, a responsabilidade de ensinar a escrever deve ser tarefa de todas as unidades curriculares e de todos os professores, não obstante existirem unidades curriculares que trabalham de forma específica a língua.

A terceira pergunta do questionário objetivava saber as unidades curriculares onde se trabalham de forma explícita o domínio da escrita. Dos vinte e sete inquiridos, dezoito foram unânimes em afirmar que a unidade curricular onde se trabalha de forma explícita o domínio da escrita é a Técnica de Expressão em Língua Portuguesa. Quatro referiram que é a Didática da Língua Portuguesa e cinco afirmaram não existir unidade curricular onde se trabalha de forma explícita o domínio da escrita.

Se ensinar a língua pressupõe o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante por meio do desenvolvimento das habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), não se trabalhar a escrita de forma explícita, na formação de futuros professores de língua portuguesa, estaremos a formar professores que, no exercício da função de professor, terão dificuldades de criar situações que propiciem o desenvolvimento da competência escriturária dos aprendentes. Isso constitui um perigo para o tipo de professor que queremos e para o tipo de professor que os tempos hodiernos exigem. Se queremos que os estudantes saibam escrever, é necessário que a escola os ensine a escrever, trabalhando a escrita de forma planificada e contínua. Que a didática da língua seja um espaço de apropriação de saberes didáctico-metodológicos, pois, para nós, é bastante preocupante quando as unidades curriculares que têm como objeto de ensino o ensino-aprendizagem da língua, partindo das diferentes perspectivas e realidades contextuais, são as menos referenciadas, no conjunto de unidades curriculares onde se trabalha a escrita de forma explícita.

Ao produzirmos uma tipologia textual ou gênero textual, o primeiro passo a ser dado pelo sujeito escrevente é buscar na memória de longo prazo os conhecimentos prévios relativos ao tema, ao destinatário, ao tipo de tarefa, às características à organização estrutural da tipologia ou do gênero textual a ser trabalhado. Ou como dizem Leal & Brandão:

para se produzir um texto é necessário gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em sequências linguísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas ações, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto. (Leal & Brandão, 2007, p. 46).

A quarta pergunta do questionário tinha como objetivo saber os tipos de textos/géneros textuais que foram trabalhados nas produções escritas. Dos vinte e sete inquiridos, dezoito foram unânimes em afirmar que os tipos de textos mais trabalhados nas produções textuais são os textos narrativos e poéticos. Nove dos inquiridos afirmaram não existir tipologias textuais mais trabalhadas, pois não se produziram textos que tinham como objetivo melhorar as habilidades de escrita dos estudantes.

Não envolver, ao longo do ciclo de formação, os futuros professores em atividades complexas e sistematizadas de produção textual pressupõe não prepará-los para que estes, no exercício das funções de professor, envolvam os seus alunos em atividades complexas, sistematizadas e contínuas de produção textual. Para que os estudantes desenvolvam as suas habilidades de escrita, é fundamental que se planifiquem as atividades didáticas que tenham como finalidade contribuir na melhoria das capacidades de produção textual dos alunos.

A quinta pergunta do questionário objetivava compreender as representações que os estudantes têm dos tipos de tarefas/atividades de produção textual que eram propostas. Como resposta a esta pergunta, dezesseis inquiridos deram respostas que não se enquadram no objetivo da pergunta; um inquirido disse que as tarefas são de temas livres ou propostos pelo professor; um afirmou que as atividades foram as cópias; um inquirido não respondeu à pergunta e oito inquiridos afirmaram ser as redações.

Em se tratando de futuros professores de língua portuguesa, esperava-se que, até ao quarto ano, estes tivessem conhecimentos aprofundados dos tipos de atividades que podem ser propostos para o desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos. Dentre destas, podemos encontrar as atividades de registo, transformação e de produção. As atividades de transcrição, de copiar, de preenchimento, por exemplo, podem ser agrupadas dentro das atividades de registo, pois estas consistem numa simples recolha de informação e a sua transcrição para o papel. As atividades que requerem o trabalho de reorganização, reformulação fazem parte das atividades de transformação, pois consistem na transformação de frases pela adição ou subtração de constituintes, à síntese e ao resumo, passando pela correção de frases ou de textos e ainda na transformação das perguntas de um questionário em um texto. As atividades que requerem a geração de ideias a partir da memória de longo prazo fazem parte do grupo de atividades de construção/produção, tal como: as atividades de complementar as

frases, as atividades de dar um final de textos incompletos e as atividades de criação de novos textos.

A sexta e última pergunta do questionário visava compreender as percepções que os estudantes têm da escrita enquanto produto e da escrita enquanto processo. Dos vinte e sete inquiridos, vinte e um responderam de uma forma que não nos possibilita o alcance do objetivo da pergunta feita, pois os seus argumentos não nos permitem compreender o que eles sabem sobre a escrita como produto e como processo. Três afirmaram não saber o que é a escrita como produto e o que é a escrita como processo. Dois não responderam à pergunta e um mostrou ter noção da escrita enquanto processo, como se pode ver no texto transcrito abaixo:

i. (I14) a escrita enquanto processo é e deve ser feita com base na negociação de sentidos, obedecendo a três fases, nomeadamente: planificação, redacção e revisão.

Tal como a concepção que se tem da língua determina a forma como o professor ensina a língua, as concepções que se têm sobre as práticas de escrita determinam a forma como o professor ensina os seus alunos a escrever. Se o professor compreender a escrita como produto, certamente, o seu foco, no ensino-aprendizagem da escrita, estará centrado na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído, isto é, centrado no desenvolvimento da competência textual do aluno. Este deve dominar os aspectos mais formais do texto, ou seja, regras gramaticais, e utilização de distintas tipologias textuais. Já se o professor compreender a escrita como processo, as suas atenções se centrarão na análise dos processos ou operações desenvolvidas no decorrer do processo de escrita, ou seja, considera a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos (planificação, textualização, revisão) que intervêm no processo de composição.

A planificação consiste na construção da representação interna do saber, ou seja, na selecção e organização de dados ou informação da memória de longo prazo, relevantes para o texto, tendo em conta o destinatário e o tipo de texto a ser produzido; a redacção ou textualização é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação, isto é, avaliação, correção e alteração do que se escreveu, para que o texto se adeque ao destinatário. (Carvalho, 1999, pp. 81-87).

A partir das respostas dadas pelos inquiridos, podemos afirmar que são urgentes as mudanças necessárias no ensino-aprendizagem da didáctica da língua e da didáctica da

escrita em particular, pois é fundamental que os estudantes dominem as teorias e os modelos didáticos que os permitirá compreender a forma como eles ensinarão a língua.

Considerações Finais

A redefinição do modelo de ensino da didática da língua e o da didática da escrita em particular, em Angola, deve ser uma problemática central no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta as insuficiências, quer de conhecimentos teórico-metodológicos, quer de produção textual que os professores e estudantes apresentam. Por essa razão, a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, a investigação e a inovação deveriam tornar-se em atividades privilegiadas por parte daqueles que almejam mudanças necessárias e significativas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Foi nossa intenção compreender as práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa, trabalhando com os estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, apresentando, ao comentarmos as respostas dadas pelos inquiridos, perspectivas que ajudam a melhorar as práticas de ensino-aprendizagem da escrita. No presente estudo, pudemos perceber que os inquiridos têm alguns conhecimentos sobre as práticas de escrita, mas, tendo em conta o tipo de professor de língua que hoje se quer, urge a necessidade de se compreender a relevância da didática da língua, o do domínio da escrita em particular, no processo de formação dos futuros professores e no sucesso escolar dos aprendentes. Em suma, o ensino da escrita deve fornecer aos aprendentes conhecimentos que assegurem o desenvolvimento da capacidade de escrever dos mesmos e esses conhecimentos devem estar ancorados ao domínio dos gêneros textuais, das perspectivas de ensino da escrita, dos modelos de escrita, dos métodos de ensino, da avaliação do processo de escrita, do conhecimento explícito da língua e das áreas afins.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. 4.ed. Trad. L. A. Reto, & A. Pinheiro. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cardoso, M. I. (2009). *A relação com a escrita extra-escolar e escolar: um estudo no ensino básico*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2003). *A escrita nos manuais de língua portuguesa: objecto de ensino-aprendizagem ou veículo de comunicação*. In: Carvalho, J. A. (Org.). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 93-103.
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2013). Didática do português língua não materna-língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. Bizarro,R.; Moreira, M. A. & Flores, C. (Org.). *Português Língua não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, p. 145-154.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Mosqueira, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 117-141.
- Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? algumas incomodidades. In: Carvalho, J. A.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta, J. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho. p. 49-54
- Ferraz, M. j. (2007). *Ensino da língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, G. M. (2011). A Escrita Escolar no 1.º C E B. da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas. In: Silva, M. Teixeira, I. & Santos, L. (Org.). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, p.117-127.
- Leal, T. F., & Brandão, A. P. (2007). É possível ensinar a produzir textos! os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: Leal, T. F. & Brandão, A. C. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, p.45-64.
- Reis, I. M. (2011). Competências de escrita: uma perspectiva avaliativa. In: Teixeira, M.; Silva, I. & L. Santos, L.(Org.). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. p. 108-116.
- Rodrigues, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023

Para citar este texto (ABNT): SONHI, Gilberto Pedro João. Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.98-115, out. 2023.

Para citar este texto (APA): Sonhi, Gilberto Pedro João (out. 2023). Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 98-115.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>