

A PEDAGOGIA BASEADA NO GÉNERO TEXTUAL COMO PROPOSTA PARA A DIDÁCTICA DA ESCRITA EM MOÇAMBIQUE¹

GENRE PEDAGOGY AS A PROPOSAL FOR TEACHING WRITING IN MOZAMBIQUE

PEDAGOGÍA BASADA EN EL GÉNERO TEXTUAL COMO PROPUESTA PARA LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN MOZAMBIQUE

*Oswaldo FAQUIR**

Resumo: Em qualquer contexto, com as naturais variações, ensinar a escrita é uma tarefa difícil. Nesta perspectiva, parece seguro referir que contrariamente a contextos de L1, em contextos de L2, como Moçambique, com níveis de contacto acentuado entre o Português e outras línguas de matriz Bantu, a situação que rodeia a língua portuguesa, no que diz respeito ao nível de proficiência dos falantes, nível de acesso a materiais e a recursos metodológicos para o seu ensino e aprendizagem, bem como o baixo nível de preparação dos professores, é bem mais complexa. Isso cria um contexto que propicia a ocorrência de uma produção linguística, principalmente a escrita, muito baixa. Tendo em conta isso, com base nos resultados alcançados no âmbito do projecto de Doutoramento em Linguística Aplicada, na Universidade de Lisboa (FAQUIR, 2016), queremos sugerir a pedagogia baseada no género (PBG) textual (HYLAND, 2007; ROSE e MARTIN, 2012; CHRISTIE, 2013; GOUVEIA, 2014; MARTIN, 2014) como proposta metodológica de trabalho na aula ao nível do ensino secundário geral (ESG). Para o projecto inicial, a análise foi qualitativa e baseou-se nos dados recolhidos através de inquéritos dirigidos a 37 professores e 418 alunos e nos textos escritos pelos alunos, com e sem o *feedback* dos professores. Estes dados foram recolhidos em quatro escolas nas cidades de Maputo, Beira e Nampula. Para este artigo, a base de análise será o material escrito e apresentado pelos alunos no caderno e no quadro como correcção do TPC, com o *feedback* dos professores. Os resultados permitem compreender que trabalho específico os professores desenvolvem com os alunos para o treino da escrita e que implicações o mesmo tem ao nível do rendimento destes no domínio da escrita.

Palavras-chave: ensino da escrita; contextos de L2; recursos metodológicos; pedagogia de género.

¹ Este trabalho surge no contexto do apoio disponibilizado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio à formação PALOP e Timor-Leste.

* Doutor em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; docente na Secção de Português, Departamento de Línguas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais - Universidade Eduardo Mondlane. Contactos: osvaldogfaquir@gmail.com e osvaldogfaquir@icloud.com.

Abstract: In any context, with natural variations, teaching writing is a difficult matter. With this in mind, it is somehow consensual that in L2 contexts, like Mozambique, with higher levels of language contact between Portuguese and other Bantu languages, the situations surrounding the Portuguese language, in terms of language proficiency, access of materials and methodological resources for the process of teaching and learning, as well as the low level of teacher training, is more complex than that surrounding the same language in L1 environments. This situation creates a context which enables a poor linguistic production, mainly in terms of writing. Taking this in account, based in the results achieved with our doutoral project in Applied Linguistics at Lisbon University (FAQUIR, 2016), we would like to suggest genre pedagogy (HYLAND, 2007; ROSE e MARTIN, 2012; CHRISTIE, 2013; GOUVEIA, 2014; MARTIN, 2014) as the methodological proposal for the secondary schools work in mozambican context. For the main projectwe adopted a qualitative analysis based in data collected through inquiry to teachers and learners and in written texts, with and without teachers feedback. This data were collected in four schools of the three main cities of Mozambique: Maputo, Beira and Nampula. For this paper, we base our analysis in written texts, with teachers feedback. The texts were presented by the students on exercise book and blackboard in a process of homework correction. The results enable us to understand what tasks do teacher and students developed specifically in the classroom to train writing and what are the implications of this work in terms of learning to write.

Key-words: teaching writing; L2 contexts; methodological resources; genre pedagogy.

Resumen: En cualquier contexto, con las naturales variaciones, enseñar la escritura es una tarea difícil. En esta perspectiva, parece seguro señalar que, contrariamente a los contextos L1 en contextos L2, como Mozambique, con niveles pronunciados de contacto entre la lengua portuguesa y otras lenguas de matriz Bantu, la situación en torno a la lengua portuguesa, en relación con el nivel lingüístico de los hablantes el nivel de acceso a los materiales y los recursos metodológicos para su enseñanza y aprendizaje, así como el bajo nivel de preparación de los maestros, es mucho más compleja. Esto crea un contexto que propicia la ocurrencia de una producción lingüística, principalmente la escritura, muy baja. Teniendo en cuenta que, sobre la base de los resultados logrados con el proyecto de doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Lisboa (FAQUIR, 2016), sugerimos una pedagogía basada en el género (PBG) textual (HYLAND, 2007; ROSE y MARTIN, 2012; CHRISTIE, 2013; GOUVEIA, 2014; MARTIN, 2014), como propuesta metodológica de enseñanza secundaria general (ESG). Para el proyecto inicial, el análisis fue cualitativo y se basó en los datos recogidos a través de encuestas dirigidas a 37 maestros y 418 alumnos y en los textos escritos por los estudiantes, con y sin la retroalimentación de los maestros. Estos datos fueron recogidos en cuatro escuelas en las ciudades de Maputo, Beira y Nampula. Para este artículo, la base de análisis será el material escrito y presentado por los alumnos en el cuaderno y en la pizarra como corrección del TPC, con el feedback de los maestros. El objetivo es conocer que trabajo específico los profesores desarrollan con los estudiantes para el entrenamiento de la escritura y qué implicaciones tiene el nivel de rendimiento de ellos en el dominio de la escritura.

Palabras clave: enseñanza de la escritura; contextos de L2; recursos metodológicos; pedagogía de género

Introdução

Com este artigo pretendemos partilhar alguns dos resultados que corporizam a nossa dissertação de doutoramento. Para o efeito, trazemos para a reflexão o conjunto do trabalho metodológico realizado pelos professores para a orientação da tarefa de escrita, bem como a estratégia para a correcção do material produzido pelos alunos e respectiva disponibilização do *feedback*.² Como consequência da reflexão sobre estes fenómenos, trazemos a pedagogia de género como proposta válida para o processo de ensino e aprendizagem no contexto moçambicano.

Assim, para além dos aspectos supramencionados, trazemos uma perspectiva teórica para **o ensino da escrita com o recurso a pedagogia baseada no género (doravante PBG)**, que constitui a matriz teórica fundamental para a nossa discussão; segue-se a metodologia, em que indicamos os caminhos seguidos para a recolha e análise do material utilizado neste estudo; passamos para a análise das **produções textuais dos estudantes da 11ª classe**, em que apresentamos os resultados alcançados, o que inclui os relativos às nossas observações; prosseguimos com a apresentação da **PBG como proposta metodológica para o ensino da escrita em Moçambique**, em que, com base no resultado da análise, argumentamos que esta pedagogia é a mais eficaz para o nosso contexto. Por último, tecemos algumas **considerações finais**.

1 A PBG como matriz para o ensino da escrita

Estudos mostram que a partir da década de 80 diversos modelos de escrita foram apresentados um pouco em reação ao que se considerava um modelo desajustado de aprendizagem da escrita - o

² No contexto da dissertação trabalhamos **quatro dimensões**, nomeadamente (i) captar e discutir o conjunto metodológico utilizado pelos professores, (ii) recolher e analisar o material produzido pelos estudantes à luz do trabalho desenvolvido em aula, (iii) analisar o conjunto do trabalho realizado pelos professores para a disponibilização do *feedback* sobre o material escrito e (iv) perceber o perfil dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

modelo tradicional - por privilegiar o produto final. Com efeito, um pouco antes desta década, o foco na aprendizagem de escrita estava no produto e não no “como” o aprendente poderia apropriar-se do processo de escrita em si (GRABE e KAPLAN, 1996, p. 85). No contexto das abordagens “pós-tradicional”, Grabe e Kaplan (1996) sugerem que consideremos quatro *estágios* do desenvolvimento da abordagem processual da escrita, nomeadamente (i) estágio *expressivo*, (ii) *estágio cognitivo*, (iii) *estágio social* e (iv) *estágio da comunidade discursiva*.

Na verdade, a abordagem relativa aos estágios social e da comunidade discursiva (GRABE; KAPLAN, 1996) remete para a do ensino da escrita baseado nos géneros textuais (vd. HYLAND, 2003 e 2007; CHRISTIE, 2006 e 2013; ROSE; MARTIN, 2012). Conforme a discussão de Grabe e Kaplan (1996), para que seja eficaz, o ensino da escrita deve ser levado a cabo tendo em conta o contexto, sem perder de vista aquilo a que chamaram de comunidades discursivas. Para estes autores, as comunidades discursivas incluem os escreventes, leitores, textos e os contextos sociais na sua interação natural; elementos que, diferentemente da perspectiva processual, a PBG trata convenientemente e em simultâneo. Por isso, autores como Kent (1999) consideram a PBG como uma ramificação das teorias do pós-processo. É, sobretudo, tendo em conta este pressuposto que, à luz da PBG, Hyland (2003) esboça um dos seus argumentos importantes tendo como foco a perspectiva social.

From a social perspective, a writer's choices are always context-dependent, motivated by variations in social activity, in writer-reader relations, and by constraints on the progress of the interaction. As a result, teachers cannot expect weak writers to improve simply by equipping them with the strategies of good writers. Not only are such strategies only part of the process, but they too are likely to vary with context. Instead, we need to explore ways of scaffolding students' learning and using knowledge of language to guide them towards a conscious understanding of target genres and the ways language creates meanings in context. This is the goal of genre pedagogies (HYLAND, 2003, p. 21).

Como se vê, há um movimento que nos projecta para a necessidade de olharmos para o texto numa perspectiva funcional, como gerador de significados em contextos específicos; daí a necessidade de

considerarmos o seu estudo, incluindo o ensino e aprendizagem, tendo em conta os gêneros que ajudam a criar estes significados em situações reais de comunicação.

Para entendermos o que é gênero, recorremos a Hyland (2003, p. 21) que, na perspectiva da escola de Sidney, o define como as formas abstratas e socialmente reconhecidas de uso da língua. Esta definição é baseada na hipótese de que as características de um grupo similar de textos dependem do contexto social da sua criação e uso, e de que essas características podem ser descritas de forma a que relacionem um texto com os outros similares, tendo em conta as escolhas e limitações que actuam no contexto da sua produção.

Na mesma linha, Gouveia (2014) traz um dado importante para a compreensão do conceito de gênero quando o confronta com o de registo. Este autor, partindo do pressuposto de que “toda a comunicação é comunicação para fins específicos, porque a situação que a potencia resulta na configuração linguística de um gênero e de um registo particulares” (GOUVEIA, 2014, p. 207), define registo como se segue:

[...] conjugação de significados linguísticos potenciados pelos termos componentes de um contexto de situação: i) os participantes envolvidos na situação de comunicação e as relações que entre eles são estabelecidas; ii) o campo da experiência em que esses participantes estão envolvidos ou sobre que falam; iii) e o modo (oral ou escrito, mono ou multimodal) de comunicação simbólica da experiência que está a ser construída/representada (GOUVEIA, 2014, p. 207).

Neste contexto, o registo de um texto seria então “o conjunto de configurações linguísticas que o tornam único e distinto de outros textos possíveis” (GOUVEIA, 2014, p. 207).

Na mesma linha, o mesmo autor refere que gênero seria “o que contextualmente está para além da situação, isto é, que está para além do registo de um dado texto e que denota o seu propósito social”. Neste caso, “o gênero resulta do propósito sócio comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia”, diferentemente do registo que deve ser entendido como “uma configuração de dados de campo, de relações e de modo - escolhas ideacionais, interpessoais e textuais.” (GOUVEIA, 2014, p. 208).

Com estes dados, é importante referir, na esteira do mesmo autor, que “Embora a variação de situações e de contextos seja ilimitada

- cada situação é única e irrepetível - a variação nos propósitos sócio comunicativos restringe-se a um conjunto finito de possibilidades.” (GOUVEIA, 2014, p. 208). Portanto, no acto (de ensino) de escrita, a conjugação de registo e género cria condições para o seguinte:

[que um texto surja] numa situação de comunicação sempre única, com coordenadas pessoais, temporais e espaciais singulares; essa situação condiciona as propriedades que o texto evidencia; por um lado as coordenadas de cada situação de comunicação são irrepetíveis (...); por outro lado, é importante destacar a ideia segundo a qual a situação de comunicação e tudo o que a caracteriza (por exemplo, os papéis sociais dos interlocutores) influenciam a produção verbal em todos os seus aspetos (a nível do tema, da estrutura e da extensão do texto, do estilo nele usado, dos atos locutórios realizados, etc.) (SILVA, 2012, p. 19).

Neste contexto, se olharmos para o que Silva (2012) coloca, percebemos que está subjacente a ideia de que o escrevente pode colocar a sua criatividade ao serviço da redação. Todavia, sobre esta abordagem, recomenda-se prudência, uma vez que enquanto a escrita permite a criatividade e a surpresa, o estabelecimento de padrões constitui a base sobre a qual qualquer variação deve acontecer (HYLAND, 2007); daí a importância da abordagem de género no processo de ensino e aprendizagem da escrita, porque permite conjugar os dois elementos no mesmo exercício. Ou seja, a criatividade deve estar ao serviço de “variação” de um determinado género textual.

Ciente da discussão que se levanta sobre o contraste entre o ensino da escrita baseado na abordagem da psicologia cognitiva - o modelo processual - e na abordagem sócioconstrutivista - a PBG -, Hyland (2003) refere que a mesma não pode ser asseverada, porque, na verdade, os géneros surgem para unificar o social e o cognitivo, na medida em que são os elementos centrais sobre o como os escreventes compreendem, constroem e reproduzem a sua realidade social.

No contexto do acima exposto, podemos considerar que se recomenda um movimento de abandono da perspectiva individual de escrita para a social em que os intervenientes (professores e estudantes e estes entre si) interagem num determinado contexto, visando o alcance dos objectivos de aprendizagem da escrita. Este posicionamento reforça a ideia Hyland (2003, p. 24), segundo a qual o conhecimento da leitura e da escrita constitui um recurso da comunidade que deve ser

compreendido no contexto das relações sociais e não como propriedade de escreventes individuais no seu esforço para a expressão pessoal. Para o mesmo autor, esta é uma visão que oferece aos professores uma nova perspectiva radical sobre o que fazem em sala de aula, na medida em que a concepção ingênua de que escrever e ensinar a escrever são actividades relativamente neutras e sem grande valor já não encontra muito espaço.

Na linha do mesmo autor, ao reconhecermos a importância do conhecimento e domínio dos gêneros textuais, quer no contexto do processo de ensino e aprendizagem da escrita quer, posteriormente, no contexto profissional, reconhecemos também a importância do conhecimento do gênero enquanto realidade que nos projecta, potencialmente, para a compreensão do contexto em que interagimos, abrindo espaço para que a nossa acção seja não apenas no sentido de compreender, mas, também, de contribuir e até modificar a realidade desse mesmo contexto. O trecho que segue é mais elucidativo:

Genre knowledge is important to students' understanding of their L2 environments, and crucial to their life chances in those environments. The teaching of key genres is, therefore, a means of helping learners gain access to ways of communicating that have accrued cultural capital in particular professional, academic, and occupational communities. By making the genres of power visible and attainable through explicit instruction, genre pedagogies seek to demystify the kinds of writing that will enhance learners' career opportunities and provide access to a greater range of life choices. Without the resources to understand these genres, students in university and WAC contexts will continue to find their own writing practices regarded merely as failed attempts to approximate prestigious forms (HYLAND, 2003, p. 24).

Corroborando ainda as ideias do mesmo autor, a grande vantagem que a PBG pode trazer para o ensino da escrita é de permitir que os aprendentes tenham acesso, de forma explícita, aos recursos retóricos do texto e da metalinguagem pela qual este se pode analisar. Isto garante que os professores que enveredarem pela PBG coloquem os estudantes a olharem para o texto como um artefacto que pode ser explicitamente questionado, comparado e desconstruído na perspectiva de alcançar a sua compreensão e a sua concepção de forma mais profunda.

A leitura que se faz da análise do estudo de Hyland (2003), que contrasta os modelos processuais com a PBG, é que esta dá aos estudantes a possibilidade de (aprenderem a) escrever dentro de uma super-estrutura contextual que dá simultaneamente primazia ao significado e à tipologia textual em questão numa determinada situação de comunicação. Para além disso, contrariamente ao modelo processual - baseado numa componente tridimensional: planificação, textualização e revisão, com enfoque para as estratégias de escrita mais consentâneas com contextos de L1-, a PBG alarga a perspetiva incluindo no trabalho de sala de aula os recursos linguísticos de que os alunos necessitam para se expressarem efetivamente (HYLAND, 2007).

Se tivermos em conta a necessidade de treino das “capacidades fechadas e abertas” (FOSTER, 1992) para melhorar o desempenho na aprendizagem de escrita no contexto em estudo, diríamos, na esteira de Azevedo (2000), que para que este treino seja efectivo precisamos de ter professores reflexivos que sejam capazes de contribuir para que a PBG desempenhe o seu papel. Esta reflexão tem validade, na medida em que somente um professor reflexivo pode desempenhar bem as suas funções no contexto da “pedagogia do visível” (HYLAND, 2003), sabendo-se, aliás, que esta constitui a base fundamental da PBG.

Portanto, parafraseando Hyland (2003), por se basear na “pedagogia do visível”, a PBG assegura, à partida, que o que se deve aprender e avaliar tem que estar claro para o aluno. Para que isso aconteça o professor reflexivo deve trabalhar os vários aspectos (de língua e de composição) com os estudantes e criar condições para que a sala de aula seja um lugar onde os alunos colaboram para treinarem e resolverem os vários problemas que o processo de aprendizagem da escrita levanta. Como refere o mesmo autor, esta forma de olhar para o processo permite que os alunos compreendam de forma explícita como é que os textos nos géneros específicos estão estruturados e por que estão escritos tal como se apresentam. Permite ainda que os estudantes compreendam que para criarem um texto bem feito e comunicativo precisam conhecer os padrões léxico-gramaticais que típica e normalmente ocorrem nas diferentes etapas do género.

Naturalmente, a tarefa do professor será assegurar que os estudantes tenham controlo quer dos géneros em estudo quer, de forma explícita, dos padrões léxico-gramaticais que permitem as escolhas linguísticas apropriadas. Ainda na linha de Hyland (2003, p. 26),

garantir que os estudantes tenham conhecimento gramatical eleva o ensino da escrita da perspectiva implícita e exploratória para a escolha e manipulação conscientes da língua.

2 Metodologia

A pesquisa que serviu de base para este estudo foi levada a cabo entre 2013 e 2015 e teve como população-alvo um grupo de 37 professores e cerca de 418 alunos, distribuídos em quatro escolas secundárias das cidades de Maputo, Beira e Nampula, correspondentes, respectivamente, aos três grandes centros urbanos das três grandes regiões³ do país: Sul, Centro e Norte. A análise foi qualitativa e baseou-se nos dados recolhidos através de inquéritos dirigidos aos dois grupos e nos textos escritos pelos alunos, com e sem o *feedback* dos professores. Para esta análise, a base serão os textos com o *feedback* dos professores.

Nas quatro escolas secundárias, assistimos ao decurso das aulas de língua portuguesa durante um período global de um ano lectivo (uma primeira parte no primeiro semestre de 2013 e outra no primeiro semestre de 2014). Trabalhámos em duas escolas em Maputo - Escola Secundária de Lhanguene e Escola Secundária Josina Machel -, em uma escola na Beira - Escola Secundária Mateus Sansão Muthemba - e em uma em Nampula - Escola Secundária de Nampula. Escolhemos, para efeitos de recolha de dados, duas classes, a 9ª e a 11ª classes, que nos pareceram as que, no contexto moçambicano, poderiam constituir um espaço privilegiado para o ensino da escrita por serem classes sem exames no SNE e serem aquelas em que, diferente da 8ª classe, por exemplo, os alunos estariam mais acostumados às exigências de uma escolaridade do nível secundário. Todavia, como veremos mais adiante, o pressuposto de que na 9ª classe há espaço para o ensino da escrita não teve sustentação, porquanto muito do trabalho realizado nesta classe se circunscreve nos exercícios de gramática e treino da oralidade. Por isso, não foi possível encontrar momentos específicos de trabalho de escrita na perspectiva composicional nesta classe. Sendo assim, a base para esta análise serão os textos produzidos pelos estudantes da 11ª classe, sobre os quais houve um trabalho de disponibilização do *feedback* individual

³ A escolha dos três grandes centros urbanos visava captar os principais problemas que ocorrem numa dimensão mais ampla do país.

do professor, no primeiro grupo de textos, e em conjunto - professor aluno - no quadro, no segundo grupo de textos.

Devemos referir ainda que devido à grande dispersão dos textos com o *feedback* individual do professor e em conjunto, no quadro, para este estudo analisaremos estes dados sem discriminar as suas distribuições por províncias. Igualmente, considerando limitações de espaço no presente texto, analisaremos apenas dois textos em cada grupo, considerando a representatividade dos mesmos relativamente ao total de textos que estiveram na base da análise do projecto de doutoramento.

3 As produções textuais dos estudantes da 11ª classe

Neste ponto, pretendemos apresentar a nossa análise relativa (i) ao *feedback* dos professores sobre os materiais produzidos pelos estudantes como “trabalho para casa” (TPC) e corrigidos no caderno - *feedback* individual - e (ii) ao *feedback* sobre os materiais dos estudantes (também produzidos no contexto de TPC) corrigidos em conjunto/no quadro – *feedback* colectivo.

3.1 Análise do *feedback* individual dos professores sobre os textos/materiais produzidos pelos estudantes

Os materiais com o *feedback* individual dos professores resultam de exercícios diversos com destaque para os de análise e interpretação de textos, fichas de resumo e de síntese, entre outros exercícios variados cuja resposta foi por escrito e passou pela correcção do professor. Com a nossa análise não pretendemos corrigir os textos dos estudantes, mas reflectir em torno do trabalho do professor sobre os mesmos.

Texto 1(SAM⁴ – 11ª Classe)

Este texto de **diderot** documenta, pois, dois Novos e importantes significados com que o termo literatura será crescertamente **ulilizado** a Partir da segunda metade do seculo XIII especifica Fenomenos

⁴ Neste estudo identificamos os informantes recorrendo à codificação específica para esta pesquisa.

estético, específica forma de Produção de expressão e de comunicação artística.

O termo literatura passou a significar **também** o conjunto da **Produção** literária de um determinado **País** tornando-se óbvias as implicações Filosóficas Políticas.

Os dados indicam que no texto 1, a correção do professor incidiu apenas sobre cinco aspectos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto original do aluno. Sequencialmente, a correção do professor produziu, por via de substituição no texto original, o seguinte: *Diderot; utilizado; também; produção; e país*. Todavia, considerando que o professor quis cingir-se apenas a aspectos de ortografia, olhando para o texto, vemos que há outros, também de ortografia, que deveriam ter merecido a devida análise. Para além dos aspectos de ortografia, o texto deveria ter merecido, também, um tratamento ao nível de colocação do conteúdo para as ideias fluírem melhor. A seguir apresentamos o texto 2.

Texto 2 (BSF – 11ª Classe)

Não incluir a crítica e a cronologia porque a (...)belle litáratura(...) **APenas se degna** ao conjunto da Produção literária tornando-se óbvias as implicações Filosófica e Políticas, Este **É basiado-se** em cantos poesias dramas **Historías** em **codigo** Escrito etc.

No que diz respeito ao texto 2, a correção do professor incidiu apenas sobre cinco aspectos de ortografia que destacámos a **negrito** no texto original do aluno, nomeadamente “belle litterátura”; a**Penas; degna** (apenas destaca o termo, sugerindo que o aluno, por si, analise e corrija o “erro”); basiado-se (igualmente, apenas destaca o termo, sugerindo que o estudante, por si, analise e corrija o “erro”); **Historías** (corrige e destaca o segundo elemento) e **codigo**. Na mesma linha do que referimos na análise anterior, há outros aspectos de ortografia que o professor ignorou neste texto. O mesmo se pode referir no que respeita ao nível de colocação do conteúdo.

Numa apreciação geral da análise do trabalho do professor, pode-se destacar o seguinte: procura disponibilizar tanto o *feedback* direto - destacando e corrigindo as expressões inadequadas (método adequado para os estudantes mais jovens) quanto o indireto -

destacando, sublinhando as expressões inadequadas e deixando a análise e correcção ao critério do estudante (método adequado para os estudantes adultos) (cf. BITCHNER e KNOCH, 2008; ELLIS, 1997; FERRIS, 2011). Relativamente a este procedimento, refira-se que, tratando-se de estudantes jovens e com diversos problemas de língua, o professor devia optar mais pelo *feedback* directo, o que parece ocorrer na maior parte do material analisado acima. Neste contexto, a opção pelo *feedback* indirecto devia suceder nos casos em que o professor tem a certeza de que se trata de uma forma já conhecida pelo estudante e que, mesmo assim, (re)aparece com alguma inadequação.

A estratégia de disponibilização de *feedback* directo a estes estudantes, ao mesmo tempo que se opta pelo *feedback* indirecto para casos conhecidos e devidamente seleccionados pelo professor, tem a vantagem de permitir que eles acedam imediatamente à forma correcta, uma vez que têm um conjunto diverso de desafios de aprendizagem de língua e, conforme as nossas observações, na maior parte de situações falta-lhes o livro de Português para leituras de consolidação das aprendizagens.

Entretanto, olhando com profundidade para o trabalho do professor sobre os materiais escritos pelos estudantes, encontramos uma série de limitações que se ligam, primeiro, ao défice na disponibilização do *feedback* relativo aos aspectos de forma textual e de ortografia, em que, curiosamente, principalmente neste último aspecto, mais incide o seu trabalho no acto de leccionação e de correcção. O que se nota é que da tentativa de fornecer este *feedback* relativo aos aspectos de forma textual e de ortografia, há outro conjunto de aspectos que os professores, num mesmo texto, não incluem. Aqui levanta-se a questão da qualidade do *feedback*. Ou seja, até que ponto um *feedback* defeituoso pode proporcionar a aprendizagem desejada pelo aluno e ajudá-lo a reutilizar o material linguístico no futuro?

A segunda limitação liga-se ao facto de o *feedback* dos professores não contemplar os aspectos de colocação de conteúdo. Tratando-se, a escrita, de uma componente diferida, cujo objetivo é comunicar com um interlocutor que na maior parte das situações não viveu os factos relatados, deve haver, da parte do professor, uma grande preocupação em treinar os estudantes para lidarem com o conteúdo dos seus textos. Para mais, ainda que a correcção do professor esgotasse os aspectos da forma linguística, nomeadamente da ortografia e da

gramática, o que aconteceria, na melhor das hipóteses, era que os alunos passassem a escrever sem erros ortográficos e sem incorrecções ao nível da gramática, o que não implica uma adequação automática sob o ponto de vista composicional (vide esta constatação também em Siopa (2015)).

3.2 Análise do *feedback* dos professores sobre os materiais corrigidos em conjunto/no quadro

Antes da análise deste ponto, é preciso mencionar dois aspectos importantes: o facto de, maioritariamente, os professores do ensino secundário preferirem trabalhar os materiais dos alunos ao nível do *feedback* no quadro e o facto de estes materiais serem produzidos essencialmente fora da aula, como “trabalho para casa” (TPC). Nesta sequência, esta pesquisa verificou que o trabalho de disponibilização de *feedback* pelos professores estudados é feito, no geral, em conjunto com os estudantes, numa base em que estes se voluntariam para a apresentação do TPC. O que se pode referir, *a priori*, é que esta é uma base que não permite ao professor tirar ilações proveitosas, porque, quase sempre, são os mesmos alunos que resolvem os exercícios. Das poucas vezes que os professores indicaram alunos diferentes dos voluntários para resolverem os exercícios, vimos que estes apresentaram níveis de dificuldade acentuada. Isto sugere que as estratégias dos professores para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades não são as mais adequadas. Passamos a apresentar os dados e a sua análise, seguindo os passos que os intervenientes deram para alcançar a solução.

3.2.1 Análise dos materiais/textos escritos pelos estudantes⁵

A análise que se segue incide sobre dois textos e o conjunto de material resulta de respostas a perguntas de compreensão de um texto. Assim, para o caso de Maputo, deve-se assinalar que das duas turmas da 11^a classe a que assistimos apenas uma professora⁶ privilegiava o

⁵ No contexto desta análise, é preciso referir que, à semelhança do material anterior, o trabalho de escrita é sempre feito individualmente em casa e corrigido na aula pela turma toda, com a ajuda do professor. Para o *feedback* individual, os professores têm a orientação das “autoridades” da educação para, pelo menos, três vezes por ano, levarem os trabalhos/cadernos dos alunos para corrigirem em casa.

⁶ Nota importante a registar é o facto de esta professora ter o grau académico de Licenciatura e enquadrar-se na 4^a fase do escalonamento de HUBERMAN, o que

trabalho com o material escrito e a sua análise, na perspetiva que passaremos a apresentar abaixo, de autoria própria.

Quadro 1 -Texto 1: Materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Item	Texto
R1 (aluna 1)	É que em 2007 aeronave tinha problemas voava constantemente para europa mas concreta <u>para o país</u> depois disso foram-lhe detectado várias irregularidades que mais dia menos dia.
R1a (aluna 1; ajuda do colega noquadro)	É que em 2007 aeronave tinha problemas voava constantemente para europa mas concreta <u>para Paris</u> depois disso foram-lhe detectado várias irregularidades que mais dia menos dia <u>iriam interdité-lo de aceder</u> .
R2 (aluna 1; ajuda de outro colega que dáumaresposta oral)	O que motivou a crónica foi <u>o despenhar</u> de um avião nas ilhas Comores.
R3 (aluna 1; com outros <i>inputs</i> orais da turma)	O que motivou a crónica foi <u>o despenhamento</u> de um avião nas ilhas Comores.
R4 (aluna 1; com mais <i>inputs</i> orais da turma)	O que motivou a crónica foi <u>a queda</u> de um avião nas ilhas Comores.
R5 (aluna 1; com mais <i>inputs</i> orais da turma)	O que motivou a crónica foi a queda <u>do/de um</u> avião que antes operava na Europa.
R6 (aluna 1; com input oral professora)	O que motivou a crónica é que o aviãotinha sido banido na Europa por problemas mecânicos.

sugere que, por experiência, tinha um nível de sensibilidade para a questão da escrita mais elevada do que a outra, que recorria a respostas orais, ainda que os estudantes tivessem material escrito nos seus cadernos; sem querer indicar uma relação de causa efeito, esta outra professora não tinha ainda o grau de Licenciatura e enquadrava-se na 1ª fase do mesmo escalonamento.

Como ilustram os dados que constam do quadro 1, há uma resposta de base (R1) dada pela aluna 1. A partir desta resposta, há um entendimento do colega de que a resposta apresenta inadequações. Este apresenta propostas de solução sobre a R1, seguintes: substituição da expressão sublinhada *para o país* por *para Paris* e acréscimo, antes do ponto final, da sequência *iriam interditá-lo de aceder*, resultando no texto em R1a. Como se nota, há uma preocupação do último alunopara aspectos ligados à ortografia e para aquilo que poderíamos chamar omissão de palavras (acrescenta a sequência “iriam interditá-lo de aceder” à R1). Desta resposta, decorre uma segunda, a R2, com a ajuda de outro colega que dá uma resposta oral. Nesta segunda resposta, notamos um outro tipo de preocupação por parte do estudante: a sua ajuda aponta para aspectos de conteúdo, porquanto abandona o texto de base, a R1, e apresenta uma nova proposta de redação. É sobre esta nova proposta de redação que os outros *inputs* incidem com pequenas variações: registámos a ocorrência de um GN composto pelo artigo definido “o” e o nome “despenhar”, que resulta do processo de conversão de uma palavra da categoria de verbo.

Sequencialmente, incidem sobre o mesmo GN as “correções” R3 e R4 subsequentes. Em R3 ocorre um GN composto pelo artigo definido “o” e o nome “despenhamento”, em que há uma troca do nome que resulta da conversão (despenhar) para um outro que resulta de um processo de derivação por sufixação (despenhamento). O mesmo exercício repete-se na R4 com a particularidade de o nome escolhido ser um sinónimo dos anteriores: em vez de “despenhar” e “despenhamento”, o alunorecorre a “queda”. Já na R5 registamos uma mudança no paradigma: a incidência é sobre o elemento que define o objeto que sofreu a queda, sugerindo-se uma redação alternativa: a introdução da contração da preposição “de” + o artigo definido “o” em vez da formulação preposição “de” + artigo indefinido “um”. Nota-se nesta redação alternativa que os estudantes estão em dúvidas em relação à definição do avião, se específico, “o avião”, ou indeterminado, “um avião”. Esta dúvida não parece resolver-se mesmo com a intervenção da professora, porquanto a mesma busca adequar a resposta incidindo sobre os aspectos de conteúdo, sem deixar claro “que avião tinha sido banido”.

Como se vê, no conjunto das respostas que a turma produziu há um percurso conjunto que se faz usando o quadro até chegar-se à resposta que se considera definitiva. Deste procedimento nota-se uma

melhoria na resposta que os estudantes vão dando nas diversas “propostas”, principalmente no que diz respeito à forma. Neste percurso, a professora deixa que os estudantes “esgotem” as possibilidades de resposta à questão. Todavia, sob o ponto de vista do conteúdo, nota-se que ela também não dá uma resposta cabal, na medida em que não especifica *que avião foi banido*. Alternativamente, poderia ter optado ou por um *artigo indefinido*, conforme as propostas das *R1, R2, R3, R4 e R5*, gerando a frase *O que motivou a crônica é que um avião tinha sido banido da Europa por problemas mecânicos*, ou por, querendo manter o artigo definido, especificar *que avião foi banido*.

Em seguida, apresentamos o texto 2 e a sua respectiva análise. Na perspectiva anterior, o trabalho é desenvolvido no quadro por um aluno, com a diferença de que neste caso o mesmo não conta com a ajuda da turma. Apenas a professora dá a sua ajuda depois de perceber que não havia capacidade para a turma intervir.

Quadro2 -Texto 2: Materiais produzidos no quadro pelos estudantes

Item	Texto
R1 (aluno 4)	O motivo que alude a cronista aoprovérbio «a cavalo dado não se olha o dente» é diz que Africa vive a base, de ofertas e não pode negar porque é oferecido.
R2 (aluno 4; ajuda da professora)	Segundo o cronista «a cavalo dado não se olha o dente» porque é feio reclamar ofertas.

Como se pode notar, na *R1*, ainda que os aspectos de forma ortográfica não sobressaíam, o aluno não consegue apresentar uma organização de frase adequada. Sequencialmente, sendo um exercício de interpretação de um provérbio, este não consegue abstrair-se e trabalhar o material sob o ponto de vista de conteúdo. Nota-se ainda que a turma não dá nenhuma contribuição, o que reforça a ideia de que os aspetos de conteúdo não têm muito espaço na sala de aula, ou seja, os alunos não têm capacidade de abstracção. A *R2*, com a ajuda da professora, sugere uma interpretação possível para o provérbio. Importa ressaltar que se trata de uma interpretação para a qual os alunos não

tiveram qualquer espaço de negociação do sentido, por causa das dificuldades evidenciadas.

Para os casos de Sofala e Nampula, foi possível notar que, para a disponibilização do *feedback* do trabalho realizado pelos alunos, os professores⁷ com que trabalhamos, à semelhança da segunda professora de Maputo, recorrem a respostas orais. Como estratégia, os professores disponibilizam, previamente, os textos aos estudantes para os trabalharem, ou individualmente ou em grupo, fora da aula. O objectivo é tornar as aulas um espaço para a discussão dos textos e não para a leitura. A única leitura que decorre no espaço de aula serve para re-contextualizar os intervenientes em relação à tarefa dada. Após a leitura, os professores solicitam a interpretação do texto numa perspectiva mais abstrata em que os alunos expõem as ideias principais.

O que se constatou em relação à reacção das turmas, é que quando se trata de um tema da actualidade, o caso do HIV/SIDA, os estudantes querem intervir e expor as suas ideias sobre o assunto, como foi o caso de Maputo e Nampula; o mesmo não se verifica sobre temas mais técnicos e exigentes como “Ciclones”, o caso da Beira.

A desvantagem do procedimento dos três professores que orientam o seu trabalho para a oralidade resulta do facto de no espaço de sala de aula não haver escrita, como actividade sistemática, programada e controlada pelo professor. Com tal procedimento, os alunos só poderão captar os itens formais que oralmente se salientarem como “erro”. Por exemplo, um estudante foi interrompido pelos colegas, porque disse “As aspectos...”. Mas poderia haver vários outros pormenores passíveis de serem captados se se recorresse às respostas escritas; prova disso é que as dificuldades na pronúncia e soletração, com mais evidência entre os alunos de Centro e Norte de Moçambique, podem não ter correspondência com as dificuldades ortográficas; aqui o contrário também se aplica. Por exemplo, os falantes do Português da região Norte do país quando falam, geralmente, substituem os “sons sonoros” pelos “surdos”: *d* por *t* (*/dedo/* por */teto/*) e *b* por *p* (*/Baptista/* por */Paptista/*) por causa do treino articulatório influenciado pelas suas línguas maternas autóctones (LB), o que não significa que escrevam todos como falam.

⁷ Estes professores enquadram-se na 1ª fase do escalonamento de Huberman.

Em última análise, estes dados podem indicar que os professores preferem dar maior atenção a aspectos que menos trabalho exigem. Como se sabe, a disponibilização do *feedback* sobre o material escrito só pode ser bem sucedido se os professores tiverem feito um trabalho prévio que passa pelo ensino da escrita, seguindo um determinado modelo, pelo estabelecimento de critérios para avaliar a escrita e que possam ajudar os alunos a auto-avaliarem-se.

O outro aspecto que se deve discutir, à luz dos materiais analisados, é que o trabalho desenvolvido em conjunto tem como base a frase, quer no que diz respeito ao material escrito, como vimos, quer ao material disponibilizado oralmente. Sobre este aspecto devemos concordar com Fonseca (1994) no seguinte:

Uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha ao nível da frase é manifestamente insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do *texto* inerente a uma pedagogia da escrita. É que um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*; ou, por outras palavras, a *competência textual* é uma competência específica e não um mero alargamento de uma competência frásica, uma vez que (...) realizando-se embora numa sequência de frases, o *texto* surge como *uma unidade global*, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária. A representação desta totalidade (...) [muitas vezes] não coincide com a representação da soma das suas partes, dos seus elementos constitutivos (FONSECA, 1994, p. 157).

No contexto desta discussão, somos levados a concordar ainda com Fonseca (1994, p. 150-1) quando, questionando “Por que é que os alunos não aprendem a escrever?”, refere que “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.” Ou seja, ainda que a escrita esteja presente, está ausente uma pedagogia da escrita projetada para “práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua.”

Grosso modo, assiste-se a uma ausência de intencionalidade que possa projetar a sala de aula como espaço capaz de destacar a forma como as várias competências inerentes à prática de língua, com vista à sua aquisição e aperfeiçoamento, se processam, com características que

se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua (FONSECA, 1994, p. 150-151).

Corroborando ainda as ideias de Fonseca (1994, p. 151), “[n]a ausência desta intencionalidade, a aula (...) [acaba] por transformar-se num mero prolongamento da prática oral quotidiana, o que tem maus resultados em relação à aquisição de todos os tipos de competências requeridas pela capacidade de usar a língua”.

Como se nota, os procedimentos dos professores estudados têm implicações negativas em toda a “cadeia”/processo de ensino da língua. Mas o que faz com que os maus resultados sejam mais notórios no que diz respeito ao uso escrito da língua é que (i) “a competência escrita começa a adquirir-se mais tarde que a oral e só na escola”; e (ii) “as deficiências do treino escrito não podem ser compensadas por uma prática extra-escolar, dado que cada vez menos se usa a escrita nas circunstâncias habituais do uso social da língua.” (FONSECA, 1994, p. 151). Para além disso, tratando-se de um contexto de L2, com naturais dificuldades de língua, a ausência de uma pedagogia de escrita intencional, programada e sistemática representa uma dificuldade acrescida em toda a cadeia de ensino e aprendizagem da escrita.

4 A PBG como proposta metodológica para a didáctica da escrita em Moçambique

Na sequência do acima descrito, é seguro propormos a PBG como aquela que pode concorrer para uma maior produtividade no contexto de ensino e aprendizagem da escrita em Moçambique. Para o **sucesso da PBG**, Hyland (2003, p. 26) refere, na esteira de Johns (1997) e Paltridge (2001), que nas salas onde se privilegia a PBG deve recorrer-se a vários métodos: (i) investigar os textos e os contextos situacionais alvos do estudante; (ii) encorajar a reflexão nas práticas de escrita; (iii) explorar os diversos géneros; e (iv) criar portefólios com géneros variados. Baseando o seu raciocínio na perspectiva da Linguística Funcional, o mesmo autor refere que o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como tipicamente cíclico, na medida em que leva os estudantes a percorrerem um caminho que engloba o processo de modelação, negociação da articulação/de sentido e construção independente, permitindo-lhes a colocação de diferentes

pontos em termos de entradas lexicais e aos professores a expansão sistemática dos significados que os estudantes criam.

Em termos práticos, Hyland (2007) sugere quatro elementos-chave para implementar a PBG, nomeadamente a *planificação da aprendizagem*, a sua *sequenciação*, o seu *suporte* e sua *avaliação*, elementos descurados pelos intervenientes no processo de ensino da escrita em Moçambique. Sequencialmente, segundo o mesmo autor a *planificação da aprendizagem* corresponde ao momento em o professor tem de decidir se vai planificar ou à volta de temas relevantes na vida das pessoas que vão beneficiar do processo ou à volta de géneros frequentes em contextos relevantes da vida dessas mesmas pessoas; a *sequenciação da aprendizagem* corresponde ao momento em que o professor deverá decidir se vai optar (i) por determinar as habilidades mais críticas ou funções mais relevantes para as necessidades imediatas dos estudantes; ou (ii) por seguir a sequência de um conjunto de géneros usado em series de funções no mundo real; e/ou (iii) por classificar os géneros tendo em conta o nível de dificuldade percebido que os alunos possam ter; o *suporte da aprendizagem* corresponde ao momento em que o professor deverá ter em conta os conceitos de colaboração, interacção, ensino com suporte do professor ou aprendizagem cooperativa. O objectivo deste momento é ajudar o aluno a evoluir do estágio actual de desempenho linguístico para um estágio potencial e mais autónomo.

Naturalmente, a recomendação é a de que a intervenção do professor deve ser um contínuo gradual - partindo de actividades controladas de perto por si para uma comunicação autónoma extensiva. Neste contexto, a *avaliação da aprendizagem* só tem razão de ocorrer a partir do momento em que o professor tiver a certeza de que os alunos, para além do conteúdo, (re)conhecem os instrumentos e critérios a serem usados para o efeito. Um procedimento desta natureza tem inúmeras vantagens, porque assegura um processo (a) *explícito*, na medida em que que traduz critérios explícitos para a avaliação e disponibilização do *feedback*, (b) *integrativo*, na medida em que integra o ensino e a avaliação no mesmo vector (ou seja, ao mesmo tempo que se prepara o ensino se reflecte na componente de avaliação), (c) *relevante*, na medida em que está directamente relacionado com os objectivos de escrita propostos aos alunos, (d) *visa competências*, na medida em que especifica as competências que os alunos devem atingir e as

características do gênero em estudo, e (e) *privilegia a preparação*, na medida em que assegura que a avaliação ocorre quando os estudantes estão melhor preparados para o efeito.

Como se nota, no contexto destes elementos, a distribuição e clarificação dos papéis dos intervenientes de sala de aula é muito importante para o sucesso do trabalho em aula, com o professor a assumir um papel activo e preponderante para ajudar os alunos a alcançarem o seu desempenho potencial (HYLAND, 2003).

Um aspecto chave no que respeita o papel do professor no contexto da PBG é que no processo de modelação e da discussão dos textos, este deve, também, assegurar a desconstrução e análise da sua linguagem e estrutura (HYLAND, 2003). Portanto, contrariamente ao ensino baseado no modelo processual em que se coloca o estudante senhor da sua aprendizagem, com o professor a desempenhar um papel mais auxiliar, esta abordagem exige que o professor actue e faça o estudante actuar, mostrando-lhe o caminho, descobrindo as suas dificuldades e indicando as soluções para as ultrapassar.

Neste contexto, o professor deve ser visto como suporte e apoio da aprendizagem e o aluno como sujeito do esforço de aprendizagem. Mas o mesmo autor recomenda, como vimos, que é preciso perceber que a ajuda que o professor disponibiliza deve ser estrategicamente diminuída, à medida que os estudantes mostrarem progressos, devendo ambos os intervenientes partilharem responsabilidades na negociação de sentido e construção do texto, mediante revisões das várias versões e trabalho de pares, até que o aprendente alcance o conhecimento e as habilidades para o trabalho independente.

Portanto, em concordância com Azevedo (2000) quando fala do professor reflexivo, Hyland (2007) considera que a PBG é de extrema importância, na medida em que pode ajudar o professor a potenciar a sua consciência sobre o trabalho que desenvolve.

Knowledge of genres has an important consciousness-raising potential for teachers, with significant implications for both their understanding of writing and their professional development. By categorising and analysing the texts they ask their students to write, teachers become more attuned to the ways meanings are created and more sensitive to the specific communicative needs of their students. Teachers are thus in a better position to reflect on their own writing and that of their students, offering them a means to understand, deconstruct, and

challenge texts. A reflective teacher is therefore also a more effective teacher. A person who understands how texts are typically structured, understood, and used is in a better position to intervene successfully in the writing of his or her students, to provide more informed feedback on writing, to make decisions about the teaching methods and materials to use, and to approach current instructional paradigms with a more critical eye. (HYLAND, 2007, p. 151).

Por último, há que referir na esteira de Hyland (2003; 2007) que, sem a devida cautela do professor, a força da PBG pode representar uma desvantagem no processo de ensino da escrita devido à possibilidade de limitar a expressão livre do escrevente. Mas este autor tranquiliza-nos quando refere que há uma distância entre seleccionar um certo padrão e ditar a forma como os indivíduos devem escrever. Até porque a PBG oferece um leque de alternativas que nos possibilitam fazer escolhas para criar significados, o que facilita a expressão. Como avança o mesmo autor, quando asseguramos que os estudantes tenham várias alternativas colocamos-lhes a possibilidade de fazerem escolhas daí derivadas, o que é muito benéfico para os aprendentes de L2, na medida em que a consciência da regularidade e da estrutura não só facilita o processo de aprendizagem como também dá segurança no trabalho que realizam.

Considerações finais

Conforme ilustraram os dados analisados, no contexto moçambicano não se ensina a escrita de forma programada, intencional e sistemática. A par das dificuldades metodológicas que caracterizam o contexto de ensino da escrita em Moçambique, se tivermos em consideração o conjunto dos catorze critérios, subdivididos em quatro categorias, sugeridos no contexto da avaliação proposta no âmbito da pedagogia dos géneros textuais (CHRISTIE, 2014; HYLAND, 2007, 2003), vemos que há um défice enorme ao nível dos critérios usados pelos professores para avaliar os textos dos alunos. Mesmo nos casos em que procuram avaliar alguns dos critérios propostos, como são os casos, fundamentalmente, de ortografia, pontuação e gramática, vemos que, num mesmo texto, não os esgotam. Como consequência, isto deixa espaço para que tanto o seu trabalho como o dos alunos nunca alcance os objectivos de aprendizagem da escrita, sobretudo na vertente

composicional. Tendo como base estes dados, julgamos que está aberta a possibilidade de adopção da PBG no contexto da didáctica da escrita no ESG em Moçambique.

À luz dos pressupostos da PBG, julgamos que o elemento fundamental que é possível reter com a análise que acabamos de apresentar é que no contexto de ensino e aprendizagem da escrita, para que a produção textual decorra com sucesso, deve haver, à partida, uma enunciação clara da tarefa por parte do professor; não apenas sobre *o que os alunos devem fazer/alcançar - o produto -*, mas também sobre *o como devem fazer/alcançar - o processo*. Tratando-se de produção textual, o professor deve sempre referir que género textual espera que os alunos produzam num determinado exercício, para o qual terá já providenciado e desconstruído um bom exemplo - um modelo de escrita -, bem como disponibilizar o apoio necessário durante a realização do exercício. Igualmente, deve indicar o *porquê da escolha desse género textual*.

Esta forma de proceder tem a vantagem de (i) evitar a dispersão por parte dos alunos, uma vez que, sem referentes de aprendizagem passada, estes podem sempre perder de vista o género textual que devem produzir numa dada tarefa; (ii) ajudar os alunos a escreverem com consciência, tendo em conta o género textual que se espera que produzam, o assunto a tratar, incluindo o contexto e o público-alvo; (iii) permitir prever os aspectos a avaliar pelo professor e abrir espaço para que os próprios alunos se auto-avaliem, uma vez que poderão comparar os seus textos com a super-estrutura do texto sugerido, bem como o conjunto de elementos que a tarefa exigir; (iv) permitir, ainda, a concepção de critérios de avaliação e a sua explicitação aos alunos, o que seria muito difícil no caso de dispersão e, por último, (v) saber, à partida, que género textual o professor vai encontrar, o que o ajudará no acto de correção e disponibilização do *feedback*, porque já terá pensado previamente nos critérios a usar.

Porque o grupo-alvo estudado em todos os contextos em que trabalhamos, de facto, escreve, não havendo em todos eles, isso sim, momentos de acompanhamento e discussão do material, com intencionalidade, programação e sistematicidade, e respectiva disponibilização do *feedback*, é preciso discutir as implicações deste procedimento no contexto da aprendizagem da escrita num domínio mais alargado do sistema do ensino em Moçambique, para que os

intervenientes ganhem consciência do que está a acontecer e sejam parte da solução a médio e longo prazos.

Referências

AZEVEDO, Flora. **Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro**. Porto: Porto Editora, 2000.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Does learning to write have to be so difficult? In: Freedman *et al.* (Ed.) **Learning to write: first language/second language**. London: Longman, 1983. 20-33.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Cognitive coping strategies and the problem of 'inert knowledge'. In: Chapman, S. F. et al. (Eds.) **Thinking and learning skills: research and open questions**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, v. 2, p. 65-80.

BITCHNER, John; KNOCH, Ute. The value of written corrective feedback for migrant and international students. **Language Teaching Research**, 12(3), 409-431, 2008. Disponível em <<http://ltr.sagepub.com>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CHRISTIE, Frances. Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen. In: **Changing English: Studies in Culture and Education**, 20:1, 11-22, 2013. Disponível em: <[10.1080/1358684X.2012.757056](https://doi.org/10.1080/1358684X.2012.757056)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DIAS, Dália; CORDAS, Júlia e MOTA, Margarida. **Em Português claro**. Porto: Porto Editora, 2006.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERRIS, Dana. **Treatment of error in second language student writing**. 2nd Edition. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2011.

FONSECA, Fernanda Irene. **Gramática e Pragmática**: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora, 1994.

FOSTER, David. **A primer for writing teachers**: theories, issues, problems. (2nd edition) Portsmouth NH: Boynton/Cook HEINMANN, 1992.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: W. Rodrigues Silva, J. S. dos Santos e M. Araújo de Melo (Orgs.) **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. São Paulo: Pontes Editora, 2014.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática (mesas redondas). **D.E.L.T.A: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, Vol. 25 no.spe, São Paulo, 2009.

GRABE, William; KAPLAN, Robert. **Theory and practice of writing**: an applied linguistic perspective. London: Longmont, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Névoa (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HYLAND, Ken. Genre-based pedagogies: A social response to process. **Journal of Second Language Writing**, 12, 17-29, 2003.

HYLAND, Ken. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**, 16, 148-164, 2007.

KENT, Thomas (Ed.). **Post-process theory**: beyond the writing-process paradigm. Illinois: Southern Illinois University, 1999.

MARTIN, J. R. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. **Functional Linguistics**, 2014. Disponível em: <<http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/3>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PALTRIDGE, Brian Richard. **Genre and the language learning classroom**. Ann Arbor: University of Michigan, 2001.

PERFETTI, Charles; MCCUTCHEN, Deborah. School language competence: linguistic abilities in reading and writing. In Rosenberg, S. (Ed.) **Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, Vol. 2, 105-141, 1987.

REI, José Esteves. **Curso de redacção II: o texto**. Porto: Porto Editora, 2000.

ROSE, David; MARTIN, James. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Knowledge telling and knowledge transforming in writing. In S. Rosenberg (Ed.), **Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, Vol. 2., 142-175, 1987.

SILVA, Paulo Nunes da. **Tipologias textuais: como classificar textos e sequências**. Coimbra: Almeida, 2012.

SIOPA, Conceição. Aperfeiçoar a escrita em Português na Universidade em Moçambique. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**, Série: Letras e Ciências Sociais, 2015.

Recebido em: 20/05/2018

Aceito em: 20/08/2018