



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

A Formação de Escreventes no Ensino Primário em Angola

Sérgio de Carvalho Rodrigues

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
(2.º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria da Graça Sardinha

Covilhã, Maio de 2017

A Deus, luz e força que me ilumina, impulsiona e dá inspiração, determinação e perseverança na realização de tudo que faço. Certamente, “(...) o meu refúgio e a minha fortaleza, o meu Deus, em quem confio”(Sl. 91, 2).

Aos meus avós e à minha mãe, pelos sacrifícios que fizeram por mim.

Agradecimentos

Ao terminar esta dissertação, invade-me um profundo sentimento de gratidão pelo encorajamento que recebi para concluir este projeto, numa fase difícil da minha vida.

Agradeço a Deus, pela vida, por permitir, no meu caminho, pessoas que me deram coragem para seguir, pelas bênçãos e por confirmar sobre mim a obra das minhas mãos.

O meu agradecimento à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela constante disponibilidade, pelas suas orientações científicas preciosas na elaboração deste trabalho, por todo auxílio prestado ao longo de todo o curso, tornando-se uma fonte de incentivo e exemplo de profissional, do mais alto nível de competência, a seguir.

Uma palavra de apreço à Diretora do Curso, a Professora Doutora Cristina Vieira, e ao Professor Doutor Paulo Osório, pela dedicação ao longo deste percurso. À Universidade da Beira Interior, pelas condições que coloca à disposição dos estudantes para investigações profícuas e pelo bom tratamento das questões académicas. A todos os Professores do curso, com realce para o Professor Doutor Gabriel Magalhães, pelo permanente incentivo e pelos indispensáveis conselhos.

Aos meus avós, Cristina Pereira de Sousa Van-dúnem e Benvindo Samuel de Carvalho, por cuidarem de mim com desmedido amor e, especialmente, pelos profundos valores ensinados.

À minha mãe, Teresa Barbosa de Carvalho Sousa, pelos valores ensinados, que regem a minha vida, pela dedicação, pelo apoio, pelo carinho e pelo amor imensurável.

À minha querida Eura Noémia de Almeida Costa, pelo companheirismo, pela paciência, pelo carinho, pelo amor e pela motivação.

À minha tia, Lúcia de C. e Sousa, por ser uma “mãe”, pelo incentivo e por acreditar sempre no meu empenho. À minha tia Ana Marúzia de S. Carvalho, pela presença constante, pelo amor, por ser uma “irmã mais velha” e por acreditar no meu esforço.

Ao INFQE, especialmente, à Dra. Luísa Grilo e à Dra. Cristina Amaro, pelo apoio e especial atenção. Ao meu eterno mestre, Luís Kandjimbo, pelo constante incentivo.

A todos os familiares, a todos amigos e colegas, pelo incentivo permanente, pelo carinho e por estarem sempre presentes.

A todos que, forma direta ou indireta, contribuíram para este desenlace, dando-me apoio e incentivando-me a seguir em frente, agradeço profundamente.

“A escrita é a plena manifestação
do discurso.”

Paul Ricouer

Resumo

A escola, em Angola, tem revelado dificuldades diversas na criação do gosto pela escrita e no seu ensino, ao longo de muitos anos. Um olhar sobre a problemática relativa à formação de escreventes, no ensino primário, aponta para uma realidade pouco confortável, ou seja, os alunos revelam pouca apetência para a capacidade de escrever.

Pelo exposto, no âmbito desta pesquisa, considerou-se a pertinência de analisar a formação de escreventes, em Angola, no ensino primário. Assim, esta dissertação, na sequência de uma abordagem de investigação-ação, apresenta uma análise exaustiva dos programas e manuais de Língua Portuguesa do referido nível de ensino, no que concerne ao lugar da escrita, tendo em conta a competência compositiva.

Dissertámos, a partir da distinção entre a linguagem oral e a linguagem escrita, para entrar no contexto problemático da aprendizagem da escrita em Angola, com um olhar atento no processo de ensino-aprendizagem do português como língua materna e do português como língua não materna, o que nos levou a enquadrar e operar conceitos teóricos relativos à aprendizagem de uma língua e à aprendizagem da escrita, cuja perspectiva metalinguística deu espaço a uma comparação de alguns dos seus modelos processuais. Quanto à análise referida, buscámos aferir as orientações metodológicas sobre o ensino da competência compositiva e o número de vezes que ela aparece, de modo a apresentar uma proposta didática e um ciclo de escrita, à luz de um ensino que se pretende centrado no aluno.

Esta pesquisa permitiu concluir que o atual modelo de ensino da escrita não se tem mostrado eficaz e o lugar desta, nos programas e manuais, não tem sido suficiente para a formação de bons escreventes no ensino primário, em Angola.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, escrita, ensino primário, Língua Portuguesa, língua segunda, Angola.

Abstract

In Angola, the school still faces several challenges to promote the taste for writing and to teach this ability, over the years. A look at the issue of the pupils' writing skills education, in the primary school, reveals a disruptive reality, which means that children seem to show lack of propensity to writing skill.

For what we expressed, in this research, we considered the suitability of analyzing the pupils' writing skills education, in Angola, in the primary school. Thus, this dissertation, following a line of action research, presents an in-depth review of the Portuguese Language course of study and textbooks in the cited level, as far as the place of writing is concerned, in view of the compositional skill.

Our discussion stemmed from the distinction between the spoken language and the written language to get into the disruptive context of the writing learning, in Angola, paying attention to the Portuguese as native language and the Portuguese as non-native language teaching and learning process, that lead us to the theoretical framework related to language learning, particularly, writing learning which the metalinguistic perspective gave space to some process models comparison. As for the mentioned analysis, we pursued to ascertain the methodological orientation about the teaching of the compositional skill and how much it appears, so that it would be possible to present a didactic proposal and a process of writing cycle, in the light of a teaching that intends to be learner centered.

In conclusion of this research, we can say that the current writing skill teaching model is not close to be successful and the place of this skill in the course of study and textbooks of the subject is not enough to educate pupils with good writing skills, in primary school of the country.

Keywords: teaching and learning, writing, primary school, Portuguese Language, second language, Angola.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Epígrafe.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Lista de figuras.....	xv
Lista de anexos.....	xvii
Lista de siglas e acrónimos.....	xix
Introdução.....	1
0.1. Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.....	2
Capítulo I - A escrita e a aprendizagem da língua em Angola.....	5
1.1. A problemática da aprendizagem da escrita: o caso de Angola.....	5
1.2. Processo de ensino-aprendizagem, em Angola: o ensino do português como língua materna e língua não-materna.....	7
1.2.1. Aquisição e aprendizagem de uma língua: Stern, Krashen e Vygotsky.....	15
Capítulo II - Um olhar sobre a escrita.....	25
2.1. Perspetiva sobre a escrita.....	25
2.1.1. Perspetiva metalinguística.....	25
Capítulo III - Operando modelos.....	33
3.1. Modelo de política de língua segunda.....	33
3.2. Modelos de ensino da escrita.....	35
3.2.1. Modelo de Flower e Hayes.....	37
3.2.2. Modelo de Bereiter e Scardamalia.....	40
Capítulo IV - Dos programas aos manuais.....	45
4.1. Metodologia.....	45
4.1.1. A escrita: subsídios para a sua compreensão.....	46
4.1.1.1. A escrita nos Programas de Língua Portuguesa do ensino primário.....	48
4.1.1.1.1. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 1ª classe.....	48
4.1.1.1.2. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 2ª classe.....	51
4.1.1.1.3. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 3ª classe.....	53
4.1.1.1.4. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 4ª classe.....	54
4.1.1.1.5. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 5ª classe.....	55
4.1.1.1.6. Comentário ao Programa de Língua Portuguesa da 6ª classe.....	56
4.1.1.2. A escrita nos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário.....	57
4.1.1.2.1. 1ª Classe.....	57
4.1.1.2.2. 2ª Classe.....	58
4.1.1.2.3. 3ª Classe.....	59

4.1.1.2.4. 4ª Classe.....	60
4.1.1.2.5. 5ª Classe.....	60
4.1.1.2.6. 6ª Classe.....	61
Capítulo V - Propostas pedagógicas.....	65
5.1. Propostas pedagógicas para o ensino.....	65
5.1.1. O ciclo de escrita.....	71
Considerações finais.....	75
Referências bibliográficas.....	77
Outra bibliografia.....	82
Manuais.....	82
Legislação e normativos.....	83
Sítios de internet.....	83
Anexos.....	85

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo de interação do ensino-aprendizagem e política linguística.....	8
Figura 2 - Relação subjetiva entre a língua e o indivíduo ou grupo de indivíduos.....	9
Figura 3 - Descrição objetiva da língua, sem a sua relação com o indivíduo ou grupo de indivíduos.....	10
Figura 4 - Número de disciplinas por semana, de acordo com o MED.....	12
Figura 5 - Aproveitamento escolar da 7ª classe, em 2006, de acordo com a CAARE.....	13
Figura 6 - Modelo geral para o ensino da LS, segundo Stern.....	34
Figura 7 - Modelo de representação do processo de escrita de Flower e Hayes.....	38
Figura 8 - Modelo de explicitação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia.....	41
Figura 9 - Modelo de transformação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia.....	42
Figura 10 - Representação o ensino da escrita conforme as orientações metodológicas.....	63
Figura 11 - Esquema representativo do ciclo de escrita extraído da brochura do PNEP.....	72

Lista de anexos

Anexo 1 - Número de planificações, redações e revisões na 1ª classe.....	87
Anexo 2 - Número de planificações, redações e revisões na 2ª classe.....	88
Anexo 3 - Número de planificações, redações e revisões na 3ª classe.....	90
Anexo 4 - Número de planificações, redações e revisões na 4ª classe.....	93
Anexo 5 - Número de planificações, redações e revisões na 5ª classe.....	94
Anexo 6 - Número de planificações, redações e revisões na 6ª classe.....	95
Anexo 7 - Fac-simile do organigrama do sistema de educação e ensino.....	96

Lista de siglas e acrónimos

CAARE - Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa

ACA - Aula Centrada no Aluno

ECA - Ensino Centrado no Aluno

EALS - Ensino e Aprendizagem da Língua Segunda

INE - Instituto Nacional de Estatística

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

INFQE - Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação

JICA - Japanese International Cooperation Agency

LAD - Language Acquisition Devise

LBSEE - Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

LO - Língua Oficial

LP - Língua Primeira

LS - Língua Segunda

L1 - Língua Primária, Língua Primária ou Primeira Língua

L2 - Língua Segunda, Língua Secundária ou Segunda Língua

MED - Ministério da Educação

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português (da República de Portugal)

PLE - Português como Língua Estrangeira

PLS - Português como Língua Segunda

PLP - Português como Língua Primeira

PNFQ - Plano Nacional de Formação de Quadros

RE - Reforma Educativa

SMASSE - Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Desde sempre que a escrita é um bem útil à humanidade, para que a comunicação entre os homens se possa efetuar. Sem nos determos na história longínqua da escrita, iremos centrar-nos na problemática atual que, fruto das novas tecnologias entre outros aspetos, faz com que pareça não haver gosto pelas práticas de escrita. Sabemos, efetivamente, que escrever não é um ato imediatista como falar, é, por conseguinte, um ato que requer alguma morosidade e também paciência expressa num trabalho de sistematização que passa, igualmente, pela motivação. Escrever é pensar duas vezes, como referem certos autores. Ora, escrever não é como falar, observando-se grandes diferenças no nível da sua aprendizagem. Uma grande diferença entre o falar e o escrever remete para os contextos formal e informal. De facto, aprende-se a falar no seio da família, ou seja, na primeira socialização, mas aprende-se a escrever na escola, competência que deve ser trabalhada desde o início da escolaridade. Assim sendo, propomo-nos trabalhar a expressão escrita desde o início da escolaridade, apresentando um corpo de conceitos, bem como alguns modelos pedagógicos que sugerem boas práticas. Evidentemente, que, como já referimos, a escrita obedece a um trabalho sistematizado, nas várias fases distintas que a escola necessita ter em conta e que fazem parte do ensino-aprendizagem.

De uma forma sumária, podemos dizer que a primeira é relativa à fase cognitiva, sempre relacionada com a fase etária da criança. Em segundo plano, apontamos a fase do domínio seguida da fase de automatização, ou seja, a fase em que se aprende a operar com destreza, sem se pensar mais ao pormenor naquilo que se pretende escrever. Não podemos deixar de referir que estas três fases correspondem a três competências sobre as quais, no ensino da escrita, o trabalho da escola deve incidir: a competência gráfica, a competência ortográfica e a competência compositiva. A gráfica, como não podia deixar de ser, é aquela que diz respeito à representação das letras e figuras, a ortográfica¹ é relativa às normas da língua e a compositiva está relacionada com as combinações de expressões linguísticas que dão origem ao texto.

Assim, podemos já esclarecer que, não sendo possível um trabalho tão extenso que inclua todas as competências, este trabalho ocupa-se da competência compositiva, sem perder de vista as outras duas.

Autores como John Downing² referem que muitos dos problemas na aprendizagem da escrita se prendem com incertezas conceptuais e nas fragilidades dos docentes para trabalhar.

¹ Este aspeto é também tratado por Luís Felipe Barbeiro, *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*, Porto, ASA, 2007.

² John Downing, “A influência da escola na aprendizagem da leitura” in Emília Ferreiro e Margarida Gomes Palácio (Ed.), *Os processos de leitura e escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987a, p. 182-194.

Como angolanos, e tratando-se de um problema existente em todo o país, a nossa dissertação remete para a realidade angolana, numa perspetiva de investigação-ação, ou seja, propondo soluções no âmbito da sua “práxis”, tentando que o problema aqui encontre algumas luzes.

Mais adiante, dissertamos sobre a problemática da escrita em Angola, bem como da sua aprendizagem.

0.1. Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita

As diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita já foram abordadas por autores diversos, porém, antes de qualquer referência, importa mencionar que nas suas características e no seu uso estão as suas diferenças, que determinam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

Ao considerar que certos acontecimentos ou certos modelos dos estágios iniciais de determinado processo de desenvolvimento se repetem nos seus estágios mais avançados, Vygotsky³ refere que a linguagem escrita vem depois da linguagem falada e, mais ainda, a primeira pressupõe a existência da segunda, o que quer dizer que escrever implica uma tradução a partir da fala. Nesta perspetiva, Jacques Derrida esclarece que “*La représentation c’ enlace à ce qu’ elle represente, au point que l’ on parle comme on écrit, on pense comme si le représenté n’ était que l’ ombre ou le reflet du représentant*”⁴.

Como Paul Ricoeur⁵, questionamos se a escrita é somente uma mudança de meio onde a voz humana, a face e o gesto são substituídos por sinais materiais diferentes do próprio corpo do locutor. A nossa resposta é, tal como a sua, imediata: não. Isso mesmo já compreendia o primeiro autor mencionado, para quem “A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” e, pressupondo que até o seu desenvolvimento mínimo impõe um alto nível de abstração, afirma que ela é a fala em pensamento e imagens, sem as qualidades musicais, expressivas e, também, sem a entoação da fala oral, de modo que ao aprender a escrever a criança precisa desligar-se do aspeto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras⁶.

Se olharmos para o esquema de comunicação elaborado por Roman Jakobson, com os seus seis fatores principais e as suas seis funções correlativas⁷, compreendemos as mudanças operadas quando estamos diante da linguagem oral e quando estamos diante da linguagem escrita. Por esta razão, não podemos falar das características de uma e de outra sem passar por tal autor. Mencionamos, em seguida, as características que diferem a

³ Lev Semenovitch Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 84-87.

⁴ Jacques Derrida, *De La Grammatologie*, Lonrai, Les Éditions de Minuit, 2015, p. 53.

⁵ Paul Ricoeur, *Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação*, (trad.) Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2016, p. 45.

⁶ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit*, *loc. cit*.

⁷ Roman Jakobson, *Linguística e comunicação*, trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, São Paulo, Cultrix, 1991.

linguagem oral da linguagem escrita e, conseqüentemente, evidenciam mudanças no esquema de comunicação acima referido.

Por um lado, entendemos, como Margarida Alves Martins e Ivone Niza⁸, que a linguagem oral dá a entender uma relação direta entre os interlocutores, o seu contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores, é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores, por isso a planificação do que se diz não é, necessariamente, feita antes, realizando-se esta linguagem por meio de uma sequência de sons produzidos ao longo de um tempo, de modo que ela se torna transitória, temporal, utilizando o sistema auditivo. Por outro lado, a linguagem escrita não implica uma relação direta entre interlocutores, o contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê e, por isso mesmo, não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores, impõe uma planificação do texto no seu todo, é uma sequência de marcas organizadas num determinado espaço, por consequência, é permanente, espacial e visual. As características referidas sobre a linguagem escrita deixam evidente a necessidade de quem escreve ter a capacidade de se distanciar do texto no momento da sua produção.

O olhar de Derrida sobre a escrita, embora considere o entrelaçamento antes referido, converge com a visão de Vygotsky antes referida, pois entende que, “*dans tous les cas, la voix est au plus proche du signifié (...)*”, apontando para a “*proximité absolue de la voix et de l'être, de la voix et du sens de l'être, de la voix et de l'idéalité du sens*”, já que a voz está mais próxima da alma⁹. Este autor parte da perspectiva de Aristóteles para a sua abordagem.

Para Ricouer¹⁰, a escrita adiciona sinais diferenciadores e complementares, além de preservar as marcas linguísticas da enunciação oral, afirmando, numa abordagem divergente daquela feita por Derrida, que “a escrita é a plena manifestação do discurso”, ainda que considere a fala, a par desta, como modo de atualização do discurso¹¹.

⁸ Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998, p. 24-26.

⁹ Jacques Derrida, *op. cit.*, p. 22.

¹⁰ Cf. Paul Ricouer, *op. cit.*, p. 32.

¹¹ Cf. Idem, *ibid. op. cit.*, p. 42.

Capítulo I - A escrita e a aprendizagem da língua em Angola

É nossa pretensão, neste capítulo, abordar a problemática da escrita no país, tendo mais em conta aspetos extrínsecos, o que nos levará a abordar questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa naquele contexto de multilinguismo, sem deixar de operar conceitos que dizem respeito à aquisição e aprendizagem de uma língua.

1.1. A problemática da aprendizagem da escrita: o caso de Angola

A vida na sociedade contemporânea passa pelo desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. De facto, quem não sabe ler e escrever apresenta dificuldade para entrar no mundo do trabalho.

A escola é o lugar onde se aprende a escrever e onde se cria o gosto pela escrita, que deve pressupor, necessariamente, o gosto pela leitura. Várias são as competências a desenvolver, na escola, para a formação do escrevente: a competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica. A primeira remete para a formação do texto, a segunda implica a representação escrita das palavras da respetiva língua e, quanto à terceira competência, é necessário ter em conta que requer a inscrição num suporte material, seja ele qual for, da representação escrita¹².

Ora, para a formação de bons escreventes, atualmente, entende-se que é necessário que o docente desenvolva atividades sistemáticas, onde a aprendizagem da escrita seja assente na escrita como processo e não apenas como produto. Vários autores referem este ponto e, como exemplo, seleccionámos Margarida Alves Martins e Ivone Niza¹³. Embora tal abordagem seja no âmbito da língua materna (LM), julgamos haver convergência desta perspetiva com a posição de David Nunan, no âmbito do ensino e aprendizagem da LS, segundo a qual “*what we need in the writing classroom are both models and appropriate procedures. In other words, we need both process and product*”¹⁴.

Em Angola, fruto da realidade social assente em vários fatores¹⁵, a problemática relativa à formação de escreventes desde o início da escolaridade retrata uma realidade

¹² In brochuras PNEP - Programa Nacional do Ensino do Português.

¹³ Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *op. cit.*, p. 160.

¹⁴ David Nunan, *Second Language Teaching and Learning*, Boston, Heinle Cengage Learning, 1999, p. 274.

¹⁵ A língua portuguesa, cujo ensino é obrigatório na escola, reveste-se de algumas nuances que importa clarificar:

1. Em casa, os alunos falam normalmente a sua língua materna que, para muitos, não é o português. Ora, essa realidade que temos, em Angola, impõe-nos um contexto multilíngue, que pode interferir na aprendizagem da escrita.

pouco confortável, ou seja, os alunos revelam pouca apetência para a capacidade de escrever¹⁶. O processo de escrita deve estar revestido de emoção¹⁷. Além dos aspetos indicados no princípio deste parágrafo, é necessário ter em conta as bases já lançadas por Vygotsky sobre os fatores intrínsecos que levam os alunos a terem pouca apetência para a capacidade de escrita¹⁸. Segundo a Comissão de Acompanhamento da Reforma Educativa (CAARE), no âmbito da avaliação da 2ª reforma educativa (RE), o domínio da linguagem escrita não apresentou nenhuma província com média positiva, embora até se tenham verificado 14 províncias com médias positivas na utilização dos meios de ensino¹⁹.

Quem se propõe lecionar uma das seis classes do ensino primário, em Angola, deve considerar a grande diversidade de línguas faladas no país, dentre as quais podemos mencionar: o *kimbundu*, o *umbundu*, o *nyaneka*, o *kikongo*, o *ngangela*, o *cokwe*, o *kwanyama*, o *ibinda* entre outras, não tornando fácil formar grupos de crianças linguisticamente homogêneos, já que a língua portuguesa é usada por estas crianças para garantir um determinado número de funções que podem complementar as línguas nacionais, sem a pretensão de as substituir²⁰. Estes aspetos levam-nos a compreender que não se pode pensar no ensino da escrita da língua portuguesa, nem tão pouco numa proposta de um método de ensino da escrita da língua portuguesa, no ensino primário, em turmas multilingues, como se de ensino da escrita da língua primeira se tratasse, uma vez que, para o caso angolano, é necessário considerar tais questões do ponto de vista da sociolinguística. De facto, o português é língua oficial (LO), mas está em permanente contacto com as outras línguas, sendo para alguns alunos língua primeira (L1) e para outros língua segunda (L2), de modo que não se pode também descartar a questão do ponto de vista do indivíduo, não se podendo, assim, considerar somente um modelo de aprendizagem que resulte deste seu estatuto, que compreenderemos um pouco mais nas páginas seguintes. O que pretendemos dizer é que o ensino da escrita, na realidade angolana, deve ser enquadrado, em muitos casos, no âmbito da língua segunda (LS).

É certo que um dos grandes desafios que se apresentam no ensino angolano, especialmente, no pré-escolar e no primário, passa pelo grau académico e qualificação de muitos professores²¹, sendo que para o último nível referido, que é o que nos interessa

¹⁶ Alguns relatórios e estudos têm feito eco desta realidade, dentre os quais podemos tomar como exemplo a dissertação de mestrado de Licínio Luís Narciso de Moreira com o tema *Análise dos Textos Escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros*. Referimos este trabalho para deixar claro o facto de que os alunos carregam as suas deficiências do ensino primário para as classes e níveis seguintes.

¹⁷ Para isto indica Luís Felipe Barbeiro, “Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico”, *Exedra*, nº temático, 2012, 15-45, <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2012/07/02-numero-tematico-2012V3.pdf> [19 de Março de 2017].

¹⁸ Lev Semenovitch Vygotsky, *Imaginação e Criatividade na Infância*, trad. João Pedro Fóis, Lisboa, Dinalivro, 2012, p. 75- 113.

¹⁹ Cf. Comissão de Acompanhamento da Reforma Educativa, *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*, Luanda, Editora Moderna, 2014a, p. 162.

²⁰ In Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 1.ª Classe*, Luanda, 2013b.

²¹ Vários estudos têm realçado este aspeto desfavorável do sistema de ensino do país, embora, por agora, apenas realcemos dois:

1. *O Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*, um dos estudos mais relevantes, aponta que, embora seja este um dos grandes desafios, ainda são recrutados agentes sem

neste estudo, ainda há docentes com formação considerada deficiente, por consequência, sem formação pedagógica e sem as competências adequadas para a formação de alunos com as competências próprias dos bons escreventes de que o país tanto necessita. Não nos podemos esquecer que é na escola do ensino primário que tudo começa: onde se aprende a ler e a escrever, onde o amor ao livro se inicia. Esta referência justifica-se quando, tendo em conta o que foi exposto no parágrafo anterior, olhamos para o modelo de interação da aprendizagem, ensino e política da língua de Mackeys²², que está mais próximo do atual contexto angolano, como veremos mais adiante.

É da carência de estudos sobre o tema supracitado que nasce a necessidade de estudá-lo, na sequência da linha metodológica que apresentamos neste trabalho.

Nesta perspetiva, é necessário que se proponha a elaboração de um estudo sobre alguns modos de ação no ensino da escrita, por forma a que nos encarreguemos de lançar mão ao cumprimento da tarefa que tal necessidade exige. Para isso, impõe-se a análise de alguns princípios orientadores, bem como algumas estratégias que os sustentam.

Neste enquadramento, apresentaremos também alguns modelos pedagógicos que, em contexto de sala de aula, se tornem fundamentais no ensino e aprendizagem da escrita, pela perspetiva de aprendizagem faseada, contrária a perspetiva tradicional.

Por conseguinte, torna-se imperativo estudar este tema para melhor compreender o ensino da escrita do português, no ensino primário, num país que tem, apesar de tudo, na sua grande diversidade linguística, uma riqueza e um desafio.

Importa, ainda, clarificar alguns conceitos relacionados com o português como língua materna (LM) e não-materna.

1.2. Processo de ensino-aprendizagem, em Angola: o português como língua materna e língua não-materna

Nada mais adequado, para apresentarmos o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola, do que considerarmos o modelo interativo de política, ensino e aprendizagem de língua de Mackey mencionado anteriormente, uma vez que se

diploma e que entre 2008 e 2012, a média anual da procura pública de docentes do ensino primário (com e sem curso médio) teve um crescimento de cerca de 6%. Mais ainda, refere que dos 8.179 novos docentes recrutados, em 2011, só 7.011 tinham o curso médio normal, tendo sido contratados 1.168 agentes de ensino sem o curso médio, como professores de ensino primário auxiliares. O documento é claro quando refere que tal necessidade de recrutar agentes sem diploma seria mais por incapacidade de atrair diplomados para as zonas mais rurais do país do que por insuficiência de diplomados no país.

2. Com base no primeiro, em documentos legais e em outras pesquisas feitas, em Angola, e não só, mostra-se relevante a dissertação de Ana Catarina Dinis Neves intitulada *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda*, Universidade do Porto, Porto, 2015, p. 27.

Como consequência disso, promovem-se alguns programas de formação em serviço, não só para a permanente capacitação dos docentes, mas também para elevar o grau académico, adequando-o ao exigível. É um bom exemplo disso o projeto de Ensino à Distância para nivelamento de professores com habilitações inferiores a 9ª classe.

²² Cf. Hans Heinrich Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 2015, p. 40.

trata de um contexto sem claras referências e definições normativas sobre o seu ensino e aprendizagem como língua segunda e como língua estrangeira, apontando para a tendência de assumir, implicitamente, a garantia do estabelecimento desta disciplina apenas como língua materna, embora, explicitamente, não se deixe de reconhecer um elevado número de alunos que têm o português como língua não-materna. Certamente, seria possível fazê-lo tendo em conta um outro, porém, julgamos que este modelo pode bem resumir a realidade angolana e permitir compreender os outros fatores relevantes no processo de ensino aprendizagem do português em Angola. O referido modelo apresenta-se da seguinte maneira:

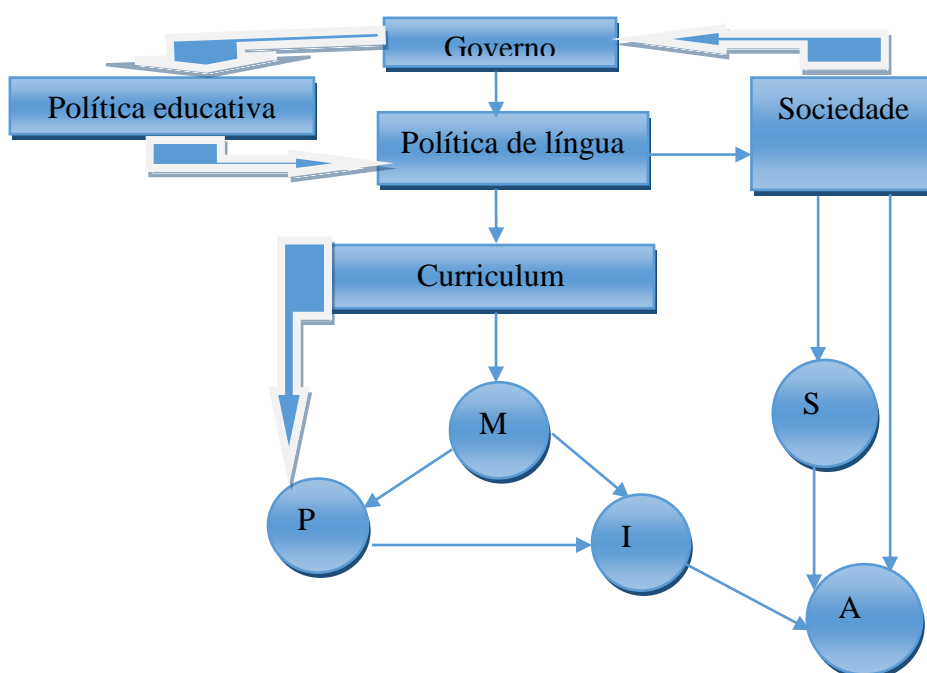


Figura 1 - Modelo de interação do ensino-aprendizagem e política linguística²³

O modelo demonstra a dependência das variáveis do processo de ensino-aprendizagem com relação aos fatores políticos, sociais e educacionais. Para Stern, não é um modelo que se adegue para o ensino da língua segunda (LS)²⁴ e, por esta razão, propõe outro que veremos mais adiante, ao tecermos breves considerações relacionadas com a sua perspetiva sobre questões de política linguística, no âmbito da língua segunda (LS).

Em Angola, o processo de ensino-aprendizagem do português como língua não-materna é ainda um desafio, pois embora os programas apontem já a possibilidade de seguir o caminho do ensino do português como língua segunda (PLS) em turmas multilingues, como veremos mais adiante, os manuais de português do ensino primário e os professores apresentam limitações no tratamento da questão. Porém, antes de darmos

²³ Neste diagrama, M corresponde ao método e materiais variados, desde os textos, vídeos ou mesmo áudios, P corresponde às variáveis do professor, isto é, o que ele faz, I corresponde às variáveis da instrução, que é o que o aluno aprende, S diz respeito às variáveis socioculturais e A corresponde às variáveis do aluno, que é o que ele faz.

²⁴ Hans Heinrich Stern, *op. cit.*, p. 44.

sequência a esse aspeto, é fundamental articularmos a nossa abordagem com conceitos fundamentais operados nos estudos sobre o ensino e a aquisição da língua, o que nos leva a ilustrar o quadro que se segue:

Figura 2 - Relação subjetiva entre a língua e o indivíduo ou grupo de indivíduos

L1	L2
Língua primeira	Língua segunda
Língua nativa	Língua não-nativa
Língua materna	Língua estrangeira
Língua primária	Língua secundária
Língua forte	Língua fraca

O quadro proposto por Stern²⁵ corresponde a uma primeira categoria subdividida em dois grupos: L1 e L2, permitindo uma apresentação que indica a relação subjetiva entre uma língua e um indivíduo, ou grupo de indivíduos. O mesmo quadro aponta para uma convergência com o pensamento de Rod Ellis²⁶ sobre a aquisição da língua segunda (LS) e da língua estrangeira (LE), de modo que é possível, com base nele, afirmar que a aprendizagem do português como língua segunda (PLS) não contrasta com a aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), sendo que a aquisição da língua segunda (LS) abarca tanto o formal processo de ensino-aprendizagem em sala de aula quanto o informal processo fora dela; de facto, é uma questão aberta se o caminho que a aprendizagem toma nessas duas situações é o mesmo ou se é diferente. Assim sendo, o português estabelece relações diferentes com diversos alunos inseridos no sistema de ensino angolano. Porém, com o mesmo autor, podemos afirmar que a aprendizagem do português como língua segunda (PLS) contrasta com a aprendizagem do português como língua primeira (PLP).

Entender este quadro permite um olhar diferente e mais atento sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no país, levando à compreensão da referida pouca apetência para a escrita que os alunos apresentam. Esta compreensão é reforçada pelo quadro que se encontra mais adiante, de modo que não deixaremos de referir em que consiste o esclarecimento que estes permitem, sem deixar de referir outros aspetos que não estão relacionados com o que acabamos de indicar.

Na sequência do quadro anterior, o autor apresenta outra categoria, que descreve a língua, objetivamente, sem apontar para a sua relação com o indivíduo ou grupo de indivíduos, dizendo respeito à distribuição geográfica, função social, *status* político, origem, importância da língua, etc., tal como se lê em seguida:

²⁵ Idem, *ibid.*, p. 11.

²⁶ Cf. Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2004a, p. 5.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

Figura 3 - Descrição objetiva da língua, sem a sua relação com o indivíduo ou grupo de indivíduos

Língua de comunicação mais abrangente
Língua padrão
Língua regional
Língua nacional
Língua oficial
Língua moderna
Língua clássica

Assim, na seguindo tais bases teóricas, começamos por referir que, de acordo com o parágrafo número 1 do artigo 19º da *Constituição da República de Angola* (2010), o português é a língua oficial (LO) da República de Angola e “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”²⁷. Tal referência resume, embora não de modo cabal, esta complexa realidade linguística do país, uma vez que as “demais línguas de Angola” são as línguas *Khoisan* e as línguas *bantu*, tais como: o *kimbundu*, o *umbundu*, o *oshihereru*, o *oshikwanyama*, o *kikongo*, o *cokwe*, etc. Seguindo ainda o mesmo quadro e considerando dados do Censo de 2014, conforme se verifica mais adiante, podemos afirmar que o português é a língua de comunicação mais abrangente em Angola.

Todavia, complexa por quê? Complexa, pois temos questões que muito interferem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua segunda (LS), e não só, principalmente, na área rural, onde a percentagem de falantes do português é apenas de 49%; muito pouco, se compararmos com os 85% da área urbana, como aponta o Censo de 2014²⁸, segundo o qual 71,15% da população fala português, isto é, 18 milhões de angolanos, se tivermos em conta que este importante estudo estatístico aponta 25,7 milhões de habitantes no país. Nesta lógica, e ainda de acordo com o já referido estudo, 28, 85%²⁹ da população fala as “demais línguas de Angola”, que são as línguas nacionais. O cenário que se apresenta torna inevitável o surgimento de alunos que não falam português, em turmas com alunos que o têm como língua primeira (L1) ou língua segunda (L2)³⁰, de modo que surge, ao professor, o desafio de ensinar em turmas multilíngues. Os dados antes referidos bastariam para considerarmos falar sobre o português angolano, sem

²⁷ Cf. *Constituição da República de Angola* (2010), artigo 19º.

²⁸ Instituto Nacional de Estatística (INE), *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014*. Luanda, INE, 2016, p. 51.

²⁹ Embora o Censo apenas refira que 9.020.404 habitantes falam mais de mais de uma língua, esta informação é uma conclusão do Observatório da Língua Portuguesa, que indica que se 71, 15% da população fala português é porque a percentagem referente à diferença diz respeito a todos os falantes das línguas nacionais, o que não se adequa fazer, pois o estudo não refere uma percentagem nem o número de falantes de português como língua segunda (PLS). Esta referência podemos encontrar no seguinte endereço eletrónico: <https://observalinguaportuguesa.org/angola-portugues-e-falado-por-7115-de-angolanos>.

³⁰ Como vimos no quadro acima, estas referências dizem respeito à relação do indivíduo ou grupo de indivíduos com a língua.

o confundir com o português falado noutros países, porém não é esta a abordagem que agora se impõe.

De acordo com Gaspar, Osório e Pereira, a propósito do multilinguismo característico de Angola, que tem o português como língua oficial (LO):

Desta união resultou uma variedade linguística com características muito próprias e com a finalidade de servir as necessidades comunicativas do país. Todavia, o choque entre as línguas maternas e a língua de escolarização tem levantado problemas graves no sector educativo, uma vez que não facilita o enraizamento estrutural da língua veicular e fomenta, a longo prazo, o insucesso escolar. Uma observação cuidada permite-nos deduzir que, para uma grande percentagem, é a LM aquela que se fala em casa, em família e até em sociedade, se em meios mais pequenos. Reconhecemos que nas cidades mais desenvolvidas o processo de unificação linguística se situa numa fase bem mais avançada, mas não podemos generalizar a todo o país.³¹

Concordamos com esta perspetiva, porém, em nosso entender não é possível falar de processo de unificação linguística em Angola, pois pode levar-nos a apresentá-lo como oposição de diversidade linguística e, considerando tal abordagem, multilinguismo num país cuja população é de origem maioritariamente *bantu*. Tal perspetiva não está longe daquela que “representa a afirmação do ideal da homogeneidade da língua (...) em meio à realidade concreta da diversidade linguística e, ao mesmo tempo, representa o conjunto das diversidades e contradições sociais”³².

É de crer que seja mais adequado falarmos de um processo de expansão do português, que não pressupõe oposição à diversidade linguística e ao multilinguismo.

Este aspeto está claro no Programa de Língua Portuguesa da 1ª Classe³³, uma vez que este documento normativo para o ensino em Angola refere que a sua elaboração teve em conta que o português “não é a língua materna da grande maioria das crianças angolanas” e, uma vez que “A diversidade de ‘línguas nacionais’ não facilita a formação de grupos de crianças linguisticamente homogéneos”, é necessário considerar que “a Língua Portuguesa será utilizada pelas crianças para assegurar um certo número de funções complementares relativamente às línguas nacionais, sem no entanto as pretender substituir”. Nessa ordem de ideias, menciona que “o sucesso escolar em Língua Portuguesa facilitará a compreensão nas outras áreas curriculares”.

³¹ Lisete Gaspar, Paulo Osório e Reina Pereira, *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*, Rio de Janeiro, Dialogarts, 2012, p. 25.

³² Mônica dos Santos Silva Araújo, “Legitimação e (des)valorização da língua, um olhar além da linguística: reflexão a partir do discurso de Lula”, *III simpósio nacional discurso, identidade e sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade*, Campinas, Unicamp, 2012, p. 2, in http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ARAUJO_MONICA_DOS_SANTOS_SILVA.pdf.

³³ Cf. Ministério da Educação, *op. cit.*, p. 7.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

É de extrema importância salientar que “o ensino deve ser ministrado em português”, mas “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva” e “sem prejuízo do previsto no nº 1 do” mesmo “artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, (...)”, como determina o artigo 16º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a Lei 17/16, de 7 de Outubro. Ainda em conformidade com os artigos 26º e 27º do mesmo documento³⁴, o ensino primário, em Angola, faz parte do Subsistema de Ensino Geral e está estruturado em 6 classes, embora só com a segunda reforma educativa (RE)³⁵ é que se tenha efetivado tal estrutura. É com esta RE que o Ensino Primário passou a ter um único professor para todas as disciplinas - devendo ser o mesmo a levar os alunos da 1ª a 6ª classe - e a transição automática na 1ª, na 3ª e na 5ª classes. O número de disciplinas por semana distribui-se conforme o exposto no seguinte quadro:

Figura 4 - Número de disciplinas por semana, de acordo com o Ministério da Educação³⁶

Disciplinas	Horário semanal					
	1ª Cl.	2ª Cl.	3ª Cl.	4ª Cl.	5ª Cl.	6ª Cl.
L. P.	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Est. do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. M. e Cívica					2	2
Ed. M. e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Ed. Física	2	2	2	2	2	2

Esta distribuição mostra, claramente, a importância que o sistema de ensino angolano confere ao estudo da Língua Portuguesa no ensino primário, uma vez que é a disciplina com mais carga letiva durante a semana e, por consequência, durante o ano letivo nas 6 classes. É certo que a maior carga letiva da disciplina de Língua Portuguesa é

³⁴ Para a compreensão da estruturação do sistema de ensino, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, confira o anexo nº 7.

³⁵ Sendo a independência o nosso ponto de partida, consideramos esta última reforma educativa, ainda em vigor, como a segunda, uma vez que, antes dela, tivemos a que foi implementada depois da independência, legitimada pelo Decreto 26, de 27 de Janeiro de 1977 e pelo Decreto 40, de 14 de Maio de 1980, ou seja, de 1976 até 2002. A referida 2ª RE teve início em 2003.

³⁶ Cf. Ministério da Educação, *Currículo do Ensino Primário*, Luanda, Editora Moderna, 2013a, p. 11.

condicionada por questões já antes referidas em alguns estudos realizados pelo Ministério da Educação (MED) que antecederam a 2ª reforma educativa (RE)³⁷.

Este facto não se tem mostrado o suficiente para um melhor desempenho dos alunos, como mostra o quadro seguinte e uma análise de textos escritos por alunos da 7ª classe³⁸, justamente, para confirmar as dificuldades que levam do ensino primário.

No quadro que apresentamos³⁹, em seguida, no qual temos a taxa de aproveitamento dos alunos da 2ª classe de algumas províncias, nas disciplinas nucleares, é inevitável escapar ao facto de se verificar um melhor desempenho dos alunos na disciplina de Matemática, embora tenham a disciplina de Língua Portuguesa com maior carga letiva, como ficou claro no quadro anterior.

Figura 5 - Quadro de aproveitamento escolar da 7ª classe, segundo dados de 2006, de acordo com a Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE)

Taxa de Aproveitamento				
Províncias	L. Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Média
Bengo	46,2	54,8	37,3	46,1
Benguela	59,5	64,1	51,2	58,3
Cabinda	53	64,7	60,1	59,2
Cunene	36,6	32,7	28,6	32,6
Huambo	62,5	69,8	61,4	64,5
Huila	65,2	51,6	58,8	58,5
Luanda	58,4	74,7	64,4	65,8
Lunda Sul	67,9	73,8	56,9	66,2
Malanje	45,9	56,9	48,8	50,5
Uíge	43,9	47,5	37,4	42,9
Média	53,91	59,06	50,49	54,46

Estes resultados pouco confortáveis podem estar relacionados quer com os manuais, quer com a formação dos professores, mas não podemos esquecer que, além do contexto sociolinguístico adicionado aos dois primeiros, a maioria dos alunos não passa pelo ensino pré-escolar para uma adequada preparação e, por consequência, o trabalho do professor do ensino primário, especialmente, o da 1ª classe torna-se maior do que aquele

³⁷ Cf. Ministério da Educação, *Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*, Luanda, MED e Editora das Letras, 2013e, p. 37.

³⁸ Este aspeto é abordado por Licínio Luís Narciso de Moreira, *Análise dos Textos Escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, 2015.

³⁹ Os dados foram apontados pela Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (CAARE) no *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, 2010, p. 27, e remete aos *Resultados da Avaliação das Aprendizagens de Alunos da 2ª classe da Reforma Educativa e do Desempenho dos seus Professores*, publicados, em 2006, pelo INIDE.

trabalho que foi inicialmente programado. Estas referências não podem anular os outros indicadores⁴⁰ que levam a resultados insatisfatórios na avaliação da qualidade de ensino.

Quanto aos manuais referidos no último parágrafo da página anterior, a nossa justificação, por agora, baseia-se na sua deficiente distribuição⁴¹ e no facto de simplesmente haver um de Língua Portuguesa definido para cada classe do ensino primário, pressupondo ter, em muitos casos na mesma turma, alguns alunos que têm o português como língua primeira (PLP) e outros como língua segunda (LS) a passarem pelo mesmo processo, sem usar métodos específicos para uns e para outros. O manual que fazemos referência mais se adequa ao ensino do português como língua primeira (PLP) e não como língua segunda (LS), como veremos na análise apresentada mais adiante.

O caso do professor justifica-se, principalmente, pela dificuldade em ensinar o português como língua segunda (PLS) decorrente, na maior parte das vezes, do grau académico e qualificação de muitos⁴². Não podemos esquecer aspetos motivacionais, que têm grande influência no desempenho de muitos docentes, como, por exemplo, a (in)satisfação relativa à promoção e à progressão na carreira. Para o ensino primário, que é o que nos interessa neste estudo, ainda há docentes com formação considerada deficiente, por consequência, sem formação pedagógica e sem as competências adequadas para a formação de alunos com as competências exigidas aos bons escreventes.

Pesquisas do Ministério da Educação (MED), na sequência de observações de aulas no âmbito da avaliação da reforma educativa (RE)⁴³, apontam que, no que diz respeito à planificação, introdução, desenvolvimento, avaliação, metodologia, meios de ensino, conclusão e atitude do professor, os resultados tendem a ser negativos.

Na sequência, lê-se, no documento, que um número elevado de professores apresenta debilidades no processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas, mesmo tornando o cuidado imperativo.

As dificuldades de muitos professores comprometem o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, levando ao incumprimento dos objetivos traçados no

⁴⁰ Cf. Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, *Conclusões da Avaliação Global da Reforma Educativa e Medidas para Acção*, Luanda, Editora Moderna, 2014b, p. 15.

⁴¹ *Idem, Ibid.*

⁴² Como já foi visto, vários estudos têm realçado este aspeto desfavorável do sistema de ensino do país e, agora, realçamos três:

1. O Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020.

2. É importante referir que, tal como a 2ª Reforma Educativa, antes da sua implementação alguns estudos diagnósticos já para aí apontavam, como, por exemplo, o *Relatório de Balanço de Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*, que apresenta como sétima conclusão “Insuficiente qualificação do corpo professoral, o que unido à falta de superação sistemática, afeta a qualidade do processo de ensino”.

3. A dissertação de Ana Catarina Dinis Neves intitulada *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda*, Porto, 2015, p. 27.

⁴³ Este aspeto é referido pela CAARE, *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, 2010, 27-29, e remete aos *Resultados da Avaliação das Aprendizagens de Alunos da 2ª classe da Reforma Educativa e do Desempenho dos seus Professores*, publicado, em 2006, pelo INIDE. Também refere este aspeto a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, *op. cit.*, p. 15.

Programa de Língua Portuguesa do Ensino Primário. Ainda na sequência das mesmas pesquisas, para verificar as competências dos alunos da 6ª classe, o Ministério da Educação (MED) realizou, em 2009, um estudo que incluiu a aplicação de questionários de Língua Portuguesa a uma amostra de 148 alunos de 3 escolas da província de Luanda. Destes, 80,4% não tinham feito o ensino pré-escolar, isto é, não “frequentaram creches”, jardim infantil e “nem a classe de iniciação”. O resultado das competências dos alunos, no teste de Língua Portuguesa de 33 perguntas, foi de 87,8%. O facto de uma grande maioria das crianças não frequentarem o pré-escolar torna o desafio maior na 1ª classe, ainda que o resultado do caso acima referido se mostre positivo. É necessário reiterar que, nas áreas rurais, onde o número de falantes de português L1 é mais reduzido, esses resultados são, com frequência, menos animadores, o que deve remeter para uma reflexão sobre as definições do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa na escola.

A Comissão de Acompanhamento da Reforma Educativa (CAARE) esclarece, no âmbito da avaliação da 2ª reforma educativa (RE), que, quanto aos resultados das observações das aulas de Língua Portuguesa no ensino primário, o domínio da linguagem oral tende a ser mais satisfatório do que o domínio da linguagem escrita, uma vez que o primeiro apresentou três províncias com médias positivas e o segundo não apresentou nenhuma com média positiva, embora até se tenham verificado 14 províncias com médias positivas no uso dos meios de ensino⁴⁴.

1.2.1. Aquisição e aprendizagem de uma língua: Stern, Krashen e Vygotsky

Não deixaremos de reiterar os conceitos apresentados no ponto anterior, se houver necessidade, sem, obviamente, sermos repetitivos. Por essa razão, considerando tais conceitos já enunciados, percebemos claramente a existência de várias teorias divergentes e convergentes sobre a aquisição da linguagem. Se, por um lado, alguns defendem que a sua aprendizagem é inata, por outro lado, há os que afirmam que, considerando o contexto social no qual se insere, a aprendizagem da linguagem se dá por imitação. Quando se tem contacto com as contribuições de Vygotsky, Stern, Krashen e outros, não se pode negar o consenso existente sobre a aquisição da linguagem estar relacionado com os seguintes fatores: maturação física⁴⁵, desenvolvimento cognitivo e socialização. O contributo de cada um dos fatores referidos na aquisição da linguagem é responsável pelas teorias divergentes.

Mesmo tratando-se de um grupo mais reduzido, a maioria das pesquisas, na área da linguística, tem sido sobre falantes de uma só língua, embora, não se possa negar o aumento das investigações sobre o ensino-aprendizagem da LS e da LE. Assim, como

⁴⁴ Cf. Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, *op. cit.*, p. 162.

⁴⁵ Estes aspetos são também abordados por David Singleton & Lisa Ryan, *Language Acquisition: The Age Factor*, Dublin, Trinity College, 2004.

acontece em Angola⁴⁶, a maioria das pessoas, tanto nos países multilingues quanto nos países monolingués, apresenta domínio de mais do que uma língua.

Já antes afirmamos que, fruto da realidade multilingue de Angola, as escolas apresentam uma grande diversidade linguística, no entanto, o assunto ainda não ganhou a devida atenção dos investigadores.

No ponto anterior, ficou claro, ao concordarmos com Stern, retomando a perspectiva dos quadros apresentados, que existem duas categorias de classificação da língua.

A primeira categoria subdivide-se em dois grupos: L1 e L2, permitindo uma apresentação que indica a relação subjetiva entre uma língua e um indivíduo, ou grupo de indivíduos. A LM é a primeira língua aprendida na infância do indivíduo, o que corresponde ao que entendemos por língua nativa e língua primeira, por isso encontra-se no grupo L1, como vimos anteriormente. Embora esteja no mesmo grupo, a língua primária, que é a que o falante melhor domina e com a qual mais confortável se sente, nem sempre é a primeira língua aprendida na infância do indivíduo, pois o seu conceito corresponde com o da língua forte. A língua não materna é o idioma aprendido, em contexto escolar ou não-escolar, depois do indivíduo já ter o domínio de uma língua, o que corresponde ao conceito de língua não-nativa e língua segunda, por isso encontra-se no grupo L2, como se apresentou no ponto anterior. É necessário dizer que, embora esteja no mesmo grupo, a língua secundária, que é a que o falante menos domina e com a qual menos confortável se sente, pode ser a primeira língua que se aprende na infância, uma vez que o seu conceito corresponde ao de língua fraca.

A aquisição da linguagem é o processo por meio do qual se adquire a compreensão do funcionamento da linguagem. Por meio da exposição ao uso, se dá a aquisição das normas reguladoras do funcionamento da primeira língua, que aqui chamamos materna e a partir dela a criança define a sua primeira gramática, que lhe serve de base para desenvolver o que será o seu domínio da gramática, enquadrando-se na variante da língua falada na sua comunidade.

O autor aponta, como realçámos antes, uma segunda categoria, que descreve a língua, de forma objetiva, sem apontar para a sua relação com o indivíduo ou grupo de indivíduos, dizendo respeito à distribuição geográfica, função social, *status* político, origem, importância da língua, etc.

Os conceitos apresentados permitem compreender que o português, tal como qualquer outra língua, se enquadra nos que foram já referidos. Em Angola, o português é a língua oficial e, conseqüentemente, a língua de comunicação mais abrangente, sendo que para muitos é L1 e para outros tantos é L2. Como L2, considerando esta linha, observa-se

⁴⁶ Embora o Censo 2014 indique 9 020 404 de falantes de mais de uma língua, em Angola, julgamos que alguns aspetos não tidos em conta permitiriam um número mais elevado, pelo que, não se tratando de um trabalho com dados de natureza sociolinguística, alguns aspetos ficam por esclarecer, neste importante documento, que é o *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014*, Luanda, INE, 2016, p. 99.

um caso no qual o português pode ser LS e outro que pode ser LE, mas não se deve esquecer que os critérios apresentados pelo próprio autor, para justificar a organização dos quadros, também permitem que uma língua seja considerada LE com base no seu estatuto político, ou seja, é possível apresentar a LE como oposição de LO.

Considerando as fases da aprendizagem de Fitts⁴⁷, podemos abordar o conceito. Deste modo, entendemos a aprendizagem como o processo de aquisição de conhecimento, destreza ou habilidade, com três fases distintas: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. De facto, leva-nos a crer que todo o processo de aprendizagem pressupõe aquisição, porém, não deixamos de referir que a aquisição pode ser compreendida como um ato de, por algum meio, ganhar a posse de algo.

A aquisição de LS, ao questionar-se se a natureza do processo de desenvolvimento linguístico é um processo de aquisição ou de aprendizagem, pode encontrar resposta na reflexão do parágrafo anterior ou em Madeira, que diz que:

(...) aprendizagem se refere a um processo ativo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente através de instrução formal. A aquisição, por seu turno, é definida como um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2; (...).⁴⁸

Citando Krashen⁴⁹, entendemos aquisição como um processo inconsciente que acontece ao utilizar-se a língua informalmente para fins comunicativos, dando-se um conhecimento implícito da gramática da L2. Já a aprendizagem é entendida, seguindo o mesmo autor, como um processo consciente, no qual as regras gramaticais se vão construindo de maneira formal, o que significa que tal processo conduz ao conhecimento explícito. Porém, é fundamental compreender que os dois processos são indispensáveis na construção do nível de proficiência na L2.

Para a articulação dos aspetos referidos nesta subsecção, seguimos alguns estudos, visando o reforço da compreensão de aspetos conceptuais de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É assim que chegamos ao conceito de ZDP, sendo entendida como:

*The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*⁵⁰

⁴⁷ Apud John Downing e Che Kan Leong, *Psychology of Reading*, New York, Macmillan, 1982.

⁴⁸ Apud Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa e Porto, Lidel, 2008, 190, 191.

⁴⁹ Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, 1988.

⁵⁰ Lev Semenovitch Vygotsky, *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts London, Harvard University Press, 1978, p. 86.

Para este autor, é possível duas crianças, em situações problemáticas que incluam tarefas difíceis, realizarem-nas com a ajuda do professor e obter resultados diferentes, mesmo tendo o mesmo nível evolutivo.

Considerando as funções já amadurecidas, esclarece que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) determina as funções não amadurecidas, mas em processo de maturação, isto é, estando em estado embrionário alcançam a maturação num futuro próximo. É certo que este processo aponta já para o pensamento, segundo o qual o único tipo de instrução que se adequa é o que vai à frente do desenvolvimento, conduzindo-o⁵¹.

Em consequência, é possível dizer que uma característica essencial na aprendizagem cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), despertando, durante tal processo, outros processos evolutivos que atuam enquanto a criança interage com as pessoas à sua volta e em cooperação com algum par⁵². Não pretendemos, com isso, dizer que todo o trabalho, em cooperação com alguém que saiba mais, é sempre eficiente. O propósito é que se trabalhe um conceito que a criança desenvolva e interiorize num futuro próximo, lembrando que esse trabalho é com alguém que saiba mais. É necessário reiterar que a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito ao trabalho sobre um nível de evolução ainda por desenvolver e não sobre algum que já tenha o seu processo de desenvolvido acabado, o que quer dizer então que não se trata de simples prática.

O mesmo autor esclarece, em seguida, que embora desenvolvimento não seja, necessariamente, aprendizagem, é possível dizer que esta última, quando é organizada, pode converter-se em desenvolvimento mental, podendo desenvolver um conjunto de processos evolutivos que não se desenvolveriam sem a aprendizagem.

Para outra perspectiva, aponta a Teoria Sócio-histórica, ao considerar que os processos de evolução não coincidem com os processos de aprendizagem, como se afirma no parágrafo anterior. Considera que o processo de evolução vai dependurado no processo de aprendizagem e é esta sequência que se converte na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵³.

Recorremos a Ricardo Baquero, para considerar “a relação entre os pré-requisitos estabelecidos pelo nível de desenvolvimento prévio dos sujeitos e as possibilidades de aprendizagem sequentes”⁵⁴, como também já se percebe em Vygotsky⁵⁵. Para Courtney Cazden a “actuação desenvolve-se antes de aparecer a competência”⁵⁶

É fundamental a relação da criança com um outro indivíduo que a guia, na ZDP, já que o pesquisador soviético entendia que se constrói uma operação que representa uma atividade externa que depois acontece internamente, isto é, um processo interpessoal

⁵¹ Esta questão está presente também por Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*

⁵² Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 90.

⁵³ *Idem, Ibid.*

⁵⁴ Ricardo Baquero, *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996, p. 141.

⁵⁵ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 51.

⁵⁶ *Apud* Denis Newman, Peg Griffin e Michael Cole, *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1991, p. 80.

acaba transformado num outro processo e intrapessoal. Quando olhamos para a chamada lei de dupla formação dos processos psicológicos superiores, não deixamos de reiterar que essa transformação é o resultado de um longo e variado conjunto de acontecimentos evolutivos para, nesta sequência, chegarmos ao nível inter-psicológico para depois se passar ao nível intra-psicológico, momento em que uma criança interioriza um conceito novo, que se converte em êxito no seu processo de desenvolvimento.

Assim, há necessidade de se fazer a distinção entre o processo evolutivo interno ou o já referido êxito evolutivo com a atividade que é parte de si, como alerta Ricardo Baquero⁵⁷, que diz que não devemos ver a aquisição de habilidades elementares de conquistas no desenvolvimento psicológico no sentido restrito, ainda que as achemos compatíveis com o desenvolvimento, incluindo coadjuvantes ou as suas cooperantes.

Para confirmação, basta-nos recorrer a um processo de alfabetização que pode tanto ser considerado um progresso verdadeiro no desenvolvimento num sentido mais restrito, como também pode ser a tomada de posse de habilidades, que em si não são parte dos sucessos genuínos do desenvolvimento. Ainda nesta sequência, não deve haver confusão dos níveis, dando-se um tratamento de êxito no desenvolvimento para aquisições parciais, ou de habilidades elementares⁵⁸.

O autor afirma, tal como verificámos, que Vygotsky descreveu, nas suas obras, várias imagens referentes aos processos que se relacionam com as interações entre o adulto e a criança ou entre pares, resultando em diversas interpretações sobre a natureza dos processos pedagógicos.

Para Silvia Dubrovsky⁵⁹ e autores diversos, a ZDP foi estabelecida por Vygotsky na generalidade, dando lugar a parciais interpretações. Deste enquadramento, aparecem os modelos que entendem a ZDP como uma componente intrapessoal, ou seja, em processo de amadurecimento, e os que consideram o indivíduo como um ser passivo. Ainda numa perspectiva diversa, a ZDP é entendida como espaço construído de maneira social, onde as ações, intenções e produtos dos que participam, num dado processo de ensino, convergem e se conectam, permitindo afirmar, na esteira de Alberto Labarrere Sarduy, que, com esta atuação na ZDP, tanto o aluno como o professor aprendem⁶⁰.

Não podemos esquecer que, quando se trata de uma LS, o trabalho de colaboração com os colegas e os trabalhos conduzidos pelo professor ganham mais relevância, especialmente, pelo facto de estarmos diante da aprendizagem de uma nova linguagem para os alunos do ensino primário que é a linguagem escrita. É certo que, se tratando de LS para alguns alunos, os processos tornam-se mais complexos.

Voltamos a Vygotsky para fazer referência à sua perspectiva, segundo a qual:

⁵⁷ Ricardo Baquero, "Tenciones y paradojas en el uso de la teoría sócio-histórica en educación" in Mario Carretero, José Castorina e Ricardo Baquero (eds.) *Debates Constructivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998, p. 123-146.

⁵⁸ Idem, *Ibid.*

⁵⁹ Cf. Silvia Dubrovsky, *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

⁶⁰ Cf. Idem, *Ibid.*, p. 64.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto os desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. (...) Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objecto.⁶¹

O autor segue dizendo que, para a criança absorver um conceito científico correlato, é necessário que o desenvolvimento do conceito espontâneo nela alcançado apresente o nível adequado, pois, embora se desenvolvam em caminhos opostos, esses dois processos estão profundamente relacionados. Assim, chega-se à ideia de que os conceitos científicos espelham o desenvolvimento mental da criança que é análogo ao efeito da aprendizagem de uma LE, um processo que é consciente e deliberado desde o início. Por isso mesmo, se, na LM, o indivíduo adquire aspetos primitivos da fala antes dos mais complexos, na LE, as formas mais elevadas desenvolvem-se antes da fala espontânea e fluente, pois os aspetos mais complexos pressupõem uma adequada consciência dos aspetos fonético, gramaticais e sintáticas⁶².

O parágrafo anterior leva-nos à compreensão de que a criança, na escola, aprende a LE a partir do que sabe de si mesma, uma vez que, do conhecimento que tem da sua LM, segue para um novo código linguístico. Deste modo, a ideia de que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende certo grau de maturidade na língua materna”⁶³ parece resumir o que acabámos de referir.

Os aspetos sobre a LS mencionados, no ponto anterior, tornam desnecessário reiterar a sua conceptualização. Porém, vale retomar a questão e mencionar as cinco hipóteses referentes à aquisição da L2 elaboradas por Stephen Krashen⁶⁴, tornando mais evidente o que converge com a ZDP de Vygotsky. Abaixo, a breve explicação, que damos de cada uma de tais hipóteses, leva à articulação existente entre as mesmas.

Segundo o autor, a primeira é a hipótese da aquisição e aprendizagem, cuja perspectiva aponta, obviamente, para duas formas diversas de desenvolver a capacidade da LS: a primeira forma é a aquisição, isto é, por meio de um processo não consciente, que se parece ao que a criança utiliza quando adquire a linguagem, ocorrendo por necessidade, em situação de comunicação; a segunda forma é a aprendizagem, um processo consciente

⁶¹ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 93.

⁶² *Idem, Ibid.*, p. 94.

⁶³ *Idem, Ibid.*

⁶⁴ Cf. Stephen Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman Group Ltd, 1985, p. 1-5. Importa ainda verificar este aspeto em Stephen Krashen, *Second Language Acquisition: Theory, Applications and Some Conjectures*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, p. 1-5.

que permite saber sobre o idioma, como resultado, acontecendo no ambiente controlado da sala de aula, exigindo os aspetos mais complexos que mencionámos antes.

A segunda é a hipótese da ordem natural, que se propõe a confirmar que se adquire as regras da língua através de uma ordem que se pode prever, e que algumas aparecem, necessariamente, antes das outras. Nesta linha, um processo que se dá fora da sala de aula, certamente, terá um percurso que não difere do que acontece em sala de aula no que diz respeito à ordem das aquisições, como, aliás, explica o autor.

A hipótese do monitor é a terceira. Esta esclarece, segundo o autor, que a competência linguística, na LS, é adquirida inconscientemente, sendo que a aprendizagem funciona como um monitor ou editor, ao qual o sujeito apela para fazer correções ou trocas, ao falar e escrever. Neste caso, a base é a aprendizagem, já que, na posse das regras da língua, o aluno pode fazer a autocorreção. Deste modo, o consciente conhecimento das regras gramaticais faz o papel de regulador, permitindo que o falante se autocorrija quando achar necessário.

Chegamos à hipótese do *input*. Aqui, o autor esclarece que se dá a operação da fórmula $i+1$, segundo a qual o nosso movimento é de i , nível atual, até 1, que é o nível seguinte na ordem natural, sendo um *input* com $i+1$. Fica claro que ter a competência atual i pressupõe que a informação linguística do *input* deve estar em $i+1$, isto é, um grau além de tal competência. Assim, a receção de *input* inteligível ou a compreensão de mensagens são parte dessa única maneira de aquisição da linguagem. Ao referir o LAD (dispositivo de aquisição da língua) de Chomsky, o autor considera a importante participação do processo interno na aquisição da língua. Embora numa abordagem algo diversa, outro autor que refere tais aspetos, mencionando o LAD, é Hans Heinrich Stern⁶⁵.

Por último, temos a hipótese do filtro afetivo. Segundo esta hipótese, é necessário o indivíduo estar aberto ao *input*, já que este filtro funciona como uma barreira mental, para evitar que o aluno use o *input* inteligível que recebe para adquirir a linguagem. A hipótese referida nesse parágrafo permite perceber que a situação mais adequada ao ensino impõe a diminuição de barreiras psicológicas, a melhor motivação possível para a maioria dos alunos, o desenvolvimento da autoconfiança e disposição à receção da aprendizagem para procurar mais *input* e recebê-lo.

O que propõe o autor é que se o filtro estiver baixo, o *input* mais facilmente chega ao LAD e, desse modo, teremos aquisição da língua, mais envolvimento e empenho do aluno. Porém, se o filtro estiver alto, não há aquisição da língua porque o envolvimento e o empenho do aluno são menores.

Em resumo, Stephen Krashen entende que o indivíduo só adquire uma segunda língua se tiver um *input* inteligível, se os filtros afetivos estiverem baixos o suficiente para a receção do *input*. Isso porque, com o filtro baixo e apropriado *input* inteligível, que é

⁶⁵ Hans Heinrich Stern, *op. cit.*, 296-304.

compreendido, a aquisição é inevitável, já que o chamado órgão da mente para a linguagem tem um funcionamento automático, como qualquer outro órgão⁶⁶.

Recorremos a Ana Madeira⁶⁷ para tecer algumas considerações a respeito deste modelo, como a separação radical entre aquisição e aprendizagem, pois o autor do referido modelo entende que os sistemas de conhecimento resultantes dos dois se conservam isolados na mente daquele que aprende. É essencial referir que não há notícias de um estudo empírico que comprove que os conhecimentos explícitos jamais podem integrar o sistema de conhecimento implícito. Quem também aponta para esta direção é Stern, para quem “*we can hypothesize that explicit-implicit techniques are not irreconcilable*” e continua dizendo “*but presumably their applicability varies according to learner characteristics, stages of the learning process, and conditions of learning*”⁶⁸.

O certo que é a discussão não é pacífica, devendo mesmo continuar a ser válida, pois não há modelos perfeitos, pois, aparentemente, eles serão válidos sempre que funcionem.

Todos os autores já referidos convergem para a ideia segundo a qual tanto a aprendizagem como a aquisição são processos fundamentais na estruturação do nível de competência na LS.

Por se remeter para esta, a ZDP pode ser relacionada com a fórmula antes referida, porque apresentar um *input* com $i+1$ pressupõe estruturas que o aluno ainda não adquiriu, mas vai adquirir no nível seguinte, já que o material está acima do seu nível atual. Tal relação, como é óbvio, não impede aspetos distintos, pois Stephen Krashen não faz referência ao auxílio de quem sabe mais para o aluno encontrar uma solução para um problema, como o faz Vygotsky. Para este autor, é possível haver a aquisição de uma LS sem a intervenção do professor, a não ser que seja ele a apresentar os elementos que os alunos ainda não aprenderam com os já apreendidos no *input*. Embora possam estar no grupo das capacidades isoladas que levam ao desenvolvimento, o que se relaciona com as práticas apoiadas mais do que com os conceitos de ZDP, também é possível notar que o autor não refere os resultados no desenvolvimento do aprendente como indivíduo; só a níveis de aquisição da língua.

Notamos, então, que Krashen considera que é possível os alunos adquirirem uma L2 do mesmo modo que adquirem a L1.

Se Vygotsky aborda somente a aprendizagem da LE, a teoria de Krashen refere a aquisição de uma L2 e clarifica diferenças com a sua aprendizagem, podendo esta L2 ser uma LE ou não. É necessário lembrar sempre que LE é uma designação que decorre de um estatuto político.

⁶⁶ Stephen Krashen, *op. cit.*, *loc. cit.*

⁶⁷ Ana Madeira, “Aquisição de L2” in Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa e Porto, Lidel, 2008, 190, 191.

⁶⁸ Hans Heinrich Stern, *op. cit.*, p. 507.

Seguindo a perspectiva de Vygotsky⁶⁹, pensamos que o êxito na aprendizagem de uma LS também depende de um certo grau de maturidade na língua materna. Embora os processos se desenvolvam em direções diversas, o aluno tem a possibilidade de transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua L1 e para a sua língua o sistema de significados da nova língua.

⁶⁹ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 94.

Capítulo II - Um olhar sobre a escrita

Este capítulo apresenta um olhar sobre a escrita, considerando a perspetiva metalinguística, de modo a ver a relação existente entre ambas. Para tal exercício, enquadrámos e operámos diversos conceitos que nem sempre convergem.

2.1. Perspetiva sobre a escrita

Um olhar sobre a escrita leva-nos a perspetivas diversas, porém, a que veremos na sequência é a perspetiva metalinguística, sem perder de vista as outras que se imponham na abordagem que se segue.

Não é adequado que este olhar não refira que a diversidade da tipologia de textos leva à existência de diversos tipos de escrita. Tricia Hedge aponta para seis tipos de escrita: a escrita pessoal, a escrita pública, a escrita criativa, a escrita social, a escrita de estudo e a escrita institucional⁷⁰. Uma outra autora reduz a tipologia para dois tipos de escrita. Estamos a falar de Ann Raimés, que entende que, para os alunos, há a escrita para aprender e a escrita para exibição⁷¹.

Esta diversidade, que é um dos elementos que justifica a complexidade do processo de escrita, também impõe a necessidade da consciência metalinguística.

2.1.1. Perspetiva metalinguística

Uma abordagem sobre a consciência metalinguística⁷² impõe-se quando falamos tanto da leitura quanto da escrita, para o caso da língua materna, o que a torna mais relevante ainda ao nosso estudo que tem em conta uma realidade multilíngue, em que um elevado número de alunos tem o português como LS.

A nossa abordagem da perspetiva metalinguística da escrita exige antes conhecer aspetos conceptuais de consciência metalinguística, seus domínios e desenvolvimento, de modo a vermos, na sequência, as exigências do processo de escrita em relação a ela, o que, sem dúvida, nos leva a uma abordagem de questões já tratadas por outros autores que, direta ou indiretamente, são, aqui, convocados. Isto é necessário, pois, como já foi

⁷⁰ Tricia Hedge, *Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1988, p. 95-96.

⁷¹ Ann Raimés, “Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing”, *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, 1991, 407-430.

⁷² Como ponto de partida e para chegar a outras abordagens, a nossa discussão encontrou bases em Luís Felipe Barbeiro, *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita* (tese de doutoramento), Braga, Universidade do Minho, 1994. Algumas das suas reflexões mais recentes sobre o assunto podem ser encontradas em Luís Felipe Barbeiro, “Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos”, *Exedra*, nº temático, 2015, 209-235, <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/11-209-235-Barbeiro.pdf>.

possível ver, o processo de escrita é complexo e podemos olhar para tal complexidade do ponto de vista linguístico, comunicativo e cognitivo.

Para um conceito de consciência metalinguística devemos ter em conta as diversas perspetivas, que nem sempre convergem, apresentadas por vários autores. Assim sendo, não apresentaremos aqui um longo debate sobre os seus aspetos conceptuais, embora apresentemos a perspetiva de alguns autores que abordam a questão.

Importa começar com Jean-Émile Gombert que, embora tenha na palavra metalinguística, desde Jakobson, o início da sua abordagem, considera que “*l’activité métalinguistique ne se limite pas à cette utilisation du vocabulaire linguistique, elle englobe aussi toutes les manifestations d’une réflexion sur l’activité de langage*” e, por esta razão, afirma que “*est metalinguistique toute activité qui suppose que le langage soit traité comme objet de pensée*”⁷³. Esta posição, que esclarece que a atividade linguística referida está presente na consciência do indivíduo, aproxima-se a de Christopher Pratt e Robert Grieve, para quem “*metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language*”⁷⁴.

Tais perspetivas distanciam-se daquela apresentada por Marina Yaguello, segundo a qual “*une bonne partie de l’activité metalinguistique est inconsciente*”⁷⁵. Para este caso de atividade metalinguística inconsciente, o primeiro autor referido nesta secção adota o termo epilinguística, e reserva metalinguística à atividade consciente. O que quer dizer que compreende que epilinguística diz respeito aos factos linguísticos que ocorrem sem a consciência do indivíduo.

Na perspetiva de Regine Legrand-Gelber⁷⁶, que segue as bases já antes lançadas por Roman Jakobson⁷⁷, as operações metalinguísticas, que emergem no diálogo, permitem explicar o próprio discurso e refazer a sua formulação para assegurar a sua compreensão para o destinatário. A sua abordagem inclui tanto a atividade metalinguística conscientemente refletida quanto a possibilidade de operações metalinguísticas espontâneas. Sem muito adentrarmos em questões de natureza psicolinguística, pois seria o ponto anterior a deixar para tal, seguimos a linha traçada por Renzo Titone⁷⁸, apresentando a distinção de dois níveis de apreensão cognitiva do objeto linguístico ou consciência, que são: *language awareness* e *metalinguistic consciousness*, que traduzimos consciência linguística, para o primeiro, e consciência metalinguística, para o segundo. O autor aponta que a consciência linguística pode ser definida como implícita, e mais ainda,

⁷³ Jean-Émile Gombert, “Le Développement des Activités Métalinguistiques Chez l’Enfant: Le Point de la Recherche”, *Études de Linguistique Appliquée*, 1986, 62, p. 5-25.

⁷⁴ Christopher Pratt e Robert Grieve, “Development of metalinguistic awareness: an introduction” in William Tunmer, Christopher Pratt e Michael Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children: Theory, Research, and Implications*, Berlin, Springer-Verlag, 1984, p. 2.

⁷⁵ Marina Yaguello, *Alice au Pays du Langage*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p. 29.

⁷⁶ Cf. Régine Legrand-Gelber, “Gestion du Dit et du Dire dans des Cas d’Interlocution entre Enfants de 10-11 Ans”, *Études de Linguistique Appliquée*, 1986, 62, p. 81-97.

⁷⁷ Roman Jakobson, *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963.

⁷⁸ Renzo Titone, “A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children’s metalinguistic awareness”, *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1988, p. 61-71.

como o conhecimento das funções e características da língua que não foi analisado. Nesta sequência, pode muito bem incluir os seguintes traços:

- a) *It works as implicit knowledge of linguistic operations;*
- b) *It is a form of spontaneous control of such operations in actual performance;*
- c) *It implies intuitive recognition of form and patterns;*
- d) *It works through immediate, holistic perception of structural features of a language;*
- e) *It implies unreflective realization of language functions.*⁷⁹

Se assim é com a consciência linguística, na sequência, o autor esclarece que de modo diferente acontece com a consciência metalinguística, que pode ser definida como formal, abstrata, ou seja, o conhecimento explícito das características e funções da língua como sistema, tendo os seguintes traços característicos:

- a) *It is the explicit cognition of the formal features of linguistic operations;*
- b) *It implies deliberate control and choice of language acts;*
- c) *It works as reflective, logically grounded recognition of forms and patterns;*
- d) *It can produce analytic distinctions of formal elements of features;*
- e) *It shows rationally motivated cognition of language functions.*⁸⁰

Parecendo estar claras tais características, retomamos o olhar sobre o processo de escrita, que, pela sua complexidade, exige a consciência metalinguística, uma vez que, durante as diferentes fases já referidas do processo, o escrevente deve, conscientemente, considerar a linguagem, as unidades linguísticas e as relações estabelecidas num dado contexto de comunicação⁸¹. O propósito é decidir quanto à formulação e/ou reformulação do texto. Como já vimos, a escrita, no início da sua aprendizagem, tem por base da sua representação uma relação com a linguagem oral. É de crer que este facto está na base do modelo de processo de ensino da escrita identificado na nossa análise dos manuais e dos programas, porém o contexto atual tem apontado para a necessidade de uma mudança de paradigma no processo de ensino da escrita, no país.

Os domínios da consciência metalinguística estendem-se à medida da linguagem, incluindo todas as suas unidades e funções no âmbito da Morfologia, da Fonologia, da Sintaxe, da Semântica, da Pragmática e do texto. Com tal afirmação concorda Luís Felipe Barbeiro⁸², que explica, recorrendo a Christopher Pratt e Andrew Nesdale⁸³ e outros

⁷⁹ Idem, *Ibid.*, p. 63, 64.

⁸⁰ Idem, *Ibid.*

⁸¹ Luís Felipe Barbeiro, *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999a, p. 89.

⁸² Idem, *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita* (tese de doutoramento), Braga, Universidade do Minho, 1994, 54.

⁸³ Christopher Pratt e Andrew Nesdale, "Pragmatic Awareness in Children" in William Tunmer, Christopher Pratt e Michael Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children: Theory, Research, and Implications*, Berlin, Springer-Verlag, 1984, p. 105.

autores, que, se, por um lado a consciência (meta)pragmática não incide somente elementos de natureza linguística, por outro, a consciência metalinguística toma a linguagem como objeto e incide somente sobre os seus aspetos diversos. Esclarece ainda que, segundo Jean-Émile Gombert, a consciência pragmática permite saber quando houve ou não compreensão, saber se a produção está adaptada à situação ou não e fazer os ajustes necessários caso não tenha havido compreensão ou a produção não tenha sido adequada ao contexto social da comunicação ou aos parâmetros da situação⁸⁴.

É possível, na esteira de Michel Fayol e Dulce Rebelo⁸⁵, a consciência metalinguística incidir sobre as unidades virtualmente superiores à frase, como: o funcionamento das expressões linguísticas, o texto ou subunidades integradas num texto, o parágrafo ou mesmo sobre os diversos tipos de texto.

Concordamos com Vygotsky⁸⁶, para quem a criança, na escrita, deve tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que precisam antes ser estudados e memorizados, sendo que também, intencionalmente, deve apresentar as palavras na sequência que forme uma frase. Sabemos, e o autor explica, que o caso mencionado é diferente da fala, pois nela a criança não tem consciência dos sons que emite e está inconsciente das operações mentais que executa. É deste modo que a linguagem escrita, na sua perspectiva, é vista como um segundo nível de simbolização e, além disto, é também necessário representar a própria situação de comunicação que é diferente da situação vivida pelo escrevente no momento da escrita, já que o destinatário é ausente ou imaginário. A criança, que é este escrevente, ainda só conhece, especialmente para o caso angolano, o contexto de comunicação com destinatário real e, na maior parte das vezes, em presença.

Na escrita, mais do que na oralidade, é fundamental estruturar a trama do significado, intencionalmente, o que impõe uma semântica deliberada⁸⁷. Aqui, retomamos Jacques Derrida que esclarece que “*La représentation c’enlace à ce qu’elle représente, au point que l’on parle comme on écrit, on pense comme si le représenté n’était que l’ombre ou le reflet du représentant*”⁸⁸, para dizer que, no aluno, os desafios da aprendizagem da linguagem escrita, tanto no domínio da leitura quanto no domínio da escrita, mobilizam e exercem a sua ação sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística. Por esta razão, seria possível entendermos, como Paula Menyuk⁸⁹, que para os escreventes principiantes, e não só, as duas vertentes e a consciência metalinguística interagem tanto ao ponto de toda a aquisição, no âmbito de uma, influenciar fortemente na aquisição da outra e, por esta razão, o escrevente deve adquirir conhecimentos acerca das estruturas da língua, além das suas categorias, e dos diferentes

⁸⁴ Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, *loc. cit.*

⁸⁵ *Apud* Idem, *Ibid.*, p. 57.

⁸⁶ Lev Semenovitch Vygotsky, *Linguagem e Pensamento*, S. Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 85.

⁸⁷ Idem, *Ibid.*, p. 138.

⁸⁸ Jacques Derrida, *op. cit.*, p. 53.

⁸⁹ Paula Menyuk, *Language Development: Knowledge and Use*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1988, p. 288-290.

estilos de escrita para que saiba definir as categorias e estruturas de acordo com a necessidade. A autora refere a importância do contacto do aluno com o que escreveu, por meio da leitura, para adquirir estes conhecimentos. Para o ensino da LS, é essencial considerarmos, como David Nunan⁹⁰, quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, uma vez que entendemos que elas todas mobilizam e exercem a sua ação sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística e interação de tal modo que podem influenciar na aquisição umas das outras. Se por um lado é necessário que os professores compreendam o que acabamos de referir, por outro é necessário que estes aspetos estejam bem esclarecidos nos programas e manuais.

Esta abordagem, certamente, remete ao que Stephen Krashen⁹¹ chama de *conscious learning* e *subconscious acquisition*, ou seja, o autor entende que há um processo que habilita o aluno a memorizar conscientemente as regras gramaticais de modo a identificar situações nas quais elas são violadas, e um outro que facilita a aquisição das regras gramaticais ao nível do subconsciente.

Embora haja divergências constantes, uma vez que apresentaremos outras perspectivas, é possível, na linha de Anne Bowers e John Nicholls⁹², considerar quatro níveis para o percurso da evolução da aprendizagem da expressão escrita, na seguinte ordem: a orientação para a escrita, a produção inicial de texto, a independência inicial e a escrita associativa. O primeiro nível é o da aprendizagem da representação do sentido, por meio da escrita, confirmando que ele pode ser apresentado oral ou visualmente e distinguindo as palavras escritas e das figuras, de modo a orientar o aluno para a escrita. No nível da produção inicial de texto, ao aprender a noção de escrita alfabética, consciência ortográfica, o aluno percebe que escrever não é bem transcrever a fala. Dominar o tamanho das letras, formá-las e orientá-las, analisar palavras em unidades fónicas, para que, sem auxílio, ele possa escrever algumas palavras, além de outras, são aquisições deste nível, embora a cooperação permanente do professor na transcrição e nas expressões linguísticas em fase de produção textual seja ainda indispensável, pois o aluno, até aqui, ainda é completamente dependente.

Em seguida, está o nível da independência inicial, no qual o aluno aprende que, ao organizar a mensagem em palavras, pode criar o seu próprio texto. É este o nível em que, entre várias outras aquisições, ele diferencia maiúscula de minúscula e conhece o conceito de estrutura da frase, estrutura silábica das palavras, consciência da coesão textual, limites de frases.

O último nível, o da escrita associativa, não esgota as funções que a expressão escrita desempenha nem os desafios cognitivos, como veremos na sequência. Nele, o aluno toma posse dos conceitos de estrutura do texto e das regras que ele passa a entender que

⁹⁰ David Nunan, *op. cit.*, 197-299.

⁹¹ Stephen Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, p. 83.

⁹² *Apud* Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, p. 90, 91. A abordagem do autor, nesta obra, serviu-nos de base para uma melhor compreensão dos níveis e estádios referidos e permitiu o acesso a outras abordagens.

regem a ortografia, é confiante, a mensagem do seu texto é coerente e composta por ideias escritas à medida que surgem.

Para Carl Bereiter⁹³ este último nível corresponde ao primeiro estágio, dos vários que considera. Os estágios, além da escrita associativa, são: a escrita performativa, que é aquele em que o aluno tenta integrar a escrita associativa com o conhecimento que obtém das convenções de estilo; a escrita comunicativa, na qual o aluno busca integrar a escrita performativa com o que conhece do social, tentando produzir algum efeito no destinatário; a escrita unificada, na qual considera a sua própria perspectiva, além da perspectiva dos outros, dando-se a afirmação da sua personalidade; a escrita epistémica, que inclui o processo de reflexão e entrelaça-se nele, tonando-se num caminho de descoberta.

Se tivermos em conta esta linha retomada por Barbeiro⁹⁴, é fundamental compreender que a escola, em Angola, fruto da complexidade deste percurso e da referida deficitária qualificação de um elevado número de professores, para não mencionar as condições de trabalho e das instituições de ensino, dificilmente faz com que os alunos alcancem os últimos estágios. A nossa afirmação ganha respaldo tanto na análise dos manuais e programas bem como nas referências dos documentos antes mencionados, permitindo-nos dispensar o acréscimo de mais dados.

Na linha de Luria⁹⁵ e na base do que acabamos de referir sobre os níveis e estágios, compreende-se a necessidade de processamento metalinguístico a partir dos primeiros estágios da aquisição da expressão escrita, o que nos leva a reiterar o papel do ensino pré-escolar num espaço com um número elevado de alunos que têm o português como língua segunda. Assim, podemos dar sequência, sem esquecer das hipóteses propostas por Krashen, especialmente, as hipóteses do monitor e do *input*, tendo em conta a linha de Vygotsky e as perspectivas de ZDP já antes tratadas.

Por haver aspetos mecânicos no processo de aprendizagem da escrita, as operações mentais tornam-se mais complexas no início, exigindo muito mais esforço e prática do que muitos podem julgar, para se chegar à fase de automatização, que é a terceira fase de aprendizagem referida na introdução.

No percurso de desenvolvimento da expressão escrita, a abordagem de Donald Graves⁹⁶ aponta cinco categorias na evolução da incidência da atividade consciente do aluno durante o todo o processo no que diz respeito à resolução dos problemas. Vamos mencionar as categorias na ordem do modelo do autor, que assim as entende: ortografia; motor/estética, que é relativo ao uso da página em termos de ocupação; convenção, que é essencialmente sobre a pontuação, o uso de espaço para marcar as unidades de sentido; informação do tema que é processada; revisão. Todas elas exigem resolução de problemas.

⁹³ Cf. Carl Bereiter, "Development in Writing" in Lee Gregg e Erwin Steinberg (ed.), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

⁹⁴ Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, p. 90, 92.

⁹⁵ Alexander Romanovich Luria, *Pensamento e Linguagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986, p. 170.

⁹⁶ Cf. Donald Graves, *A Researcher Learns to Write: Selected Articles and Monographs*, Exeter, New Hampshire, Heinemann, 1984, p. 148.

A ortografia só exige a atividade consciente do aluno no princípio e o restante do tempo é de atividade inconsciente, permitindo mais tempo para esta última em tal categoria. O motor/estética, embora, na mesma proporção, também exija no princípio, fá-lo quando a atividade consciente da primeira categoria está a meio, que quer dizer que também tem mais tempo de atividade inconsciente. A convenção, também na mesma proporção, exige a atividade consciente a meio da atividade consciente da segunda e permite mais tempo de atividade inconsciente. O processamento da informação exige atividade consciente, a meio da atividade consciente da terceira categoria, e permite-lhe durar mais do que a atividade inconsciente. Por último, a revisão exige a atividade consciente no princípio da atividade consciente da quarta e garante-lhe a mesma duração que a atividade inconsciente. Isto quer dizer, na visão do autor, que o aluno recorre cada vez menos à atividade consciente para resolver determinados problemas à medida que desenvolve o domínio da escrita.

Como Ann Humes⁹⁷, pensamos serem importantes os tempos de pausa entre os céleres períodos de redação, uma vez que o aluno, ao resolver um problema, precisa de tempo para pensar e o desenvolvimento da expressão escrita exige a constante resolução de problemas.

No ensino primário, a prática constante permite alcançar a automatização, mas o indício de alcance da automatização de determinado domínio no processo de aquisição da escrita não dispensa a sua continuidade, especialmente quando se fala da consciência metalinguística. Segundo Barbeiro⁹⁸, a prática permite mais domínio das exigências de estrutura e semântica das tarefas de produção de texto, durante o desenvolvimento individual do aluno, libertando a capacidade cognitiva para aprofundar a geração do conteúdo e tomar os aspetos organizativos como objeto. Assim, a expansão da rede de associações ligadas a um tema ou a criação de oportunidades constantes para criar textos de um dado género ligados a determinado formato de tarefa são vias para ultrapassar, durante os níveis de escolaridade mais baixos, as limitações da instrução explícita sobre como produzir uma descrição ou história que, com frequência, requer um elevado grau de domínio metacognitivo. Deste modo é possível fazer o aluno aceder domínios mais complexos com maior facilidade.

Podemos, com o autor, mencionar duas dimensões da presença da consciência metalinguística no processo de escrita que se manifestam nos diversos níveis de escolaridade: a da conquista do código escrito e a do instrumento de descoberta e de fundamento das relações na construção textual.

O que foi visto, até aqui, permite já compreender o papel da consciência metalinguística. Porém, não deixamos de reiterar que esta favorece a automatização e

⁹⁷ Ann Humes, "Research on the Composing Process", *Review of Educational Research*, 53(2), 1983, 201-216.

⁹⁸ Cf. Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, p. 94.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

garante a resolução consciente de problemas no domínio dos aspetos de organização textual e linguísticos, tais como os morfológicos, os sintáticos.

Capítulo III - Operando modelos

Uma abordagem sobre os diversos modelos de política linguística e também sobre modelos processuais de escrita mostra-se necessária, neste capítulo, para que seja possível, mais adiante, fazer uma abordagem mais acabada sobre a análise dos programas e manuais da disciplina de Língua Portuguesa do ensino primário.

3.1. Modelo de política de língua segunda

Os modelos de política linguística são variados e, por esta razão, reiteramos a referência ao modelo de Mackey⁹⁹, sem mais o apresentar, com exceção do modelo que julgamos ser o mais adequado para o caso de Angola, que é um país com um elevado número de população que tem o PLS.

O modelo que julgamos adequar-se ao contexto angolano é a proposta de Stern¹⁰⁰, uma vez que remete o professor à reflexão sobre as suas práticas didático-pedagógicas, lembrando que, como afirmamos ao começar esta pesquisa, um dos grandes problemas do ensino, no país, prende-se com a qualificação dos docentes¹⁰¹. Para o autor, este modelo representa todas as situações de ensino e aprendizagem da língua segunda: não apenas aprendizagem da LE, mas também aprendizagem da língua por grupos linguísticos minoritários e aprendizagem da língua em contextos multilíngues. Em todos estes casos estamos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, podendo ser este processo em qualquer nível de ensino.

É certo que a abordagem do ensino e aprendizagem da língua deve decorrer da relação que esta estabelece com o aprendente, o que implica a pertinência de formar, numa realidade de multilinguismo, como a angolana, professores especializados no seu ensino de acordo com tais relações e não assumir, implícita ou explicitamente, que todos os aprendentes a têm como primeira língua ou segunda língua, sem esquecer dos aprendentes que a têm como língua estrangeira. Nesta perspetiva, enquadra-se a Língua Portuguesa no contexto já referido, onde os alunos passam pelo mesmo processo de ensino, ainda que se relacionem com esta de forma diferente.

Quanto ao modelo referido, dentre as suas características, podemos indicar as seguintes, com base na explicação do autor: a abrangência, o princípio de interação, visão de fatores múltiplos e abordagem multidisciplinar.

De acordo com esta representação e na sequência da abordagem de Stern¹⁰², há um primeiro nível, com cinco áreas de estudos considerados fundação para o

⁹⁹ *Apud* Hans Heirich Stern, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹⁰⁰ *Idem, ibid.*, p. 44.

¹⁰¹ Este aspeto é também referido pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, *op. cit.*, p. 15.

¹⁰² Hans Heinrich Stern, *op. cit.*, p. 49, 50.

desenvolvimento da teoria: a primeira é a História do Ensino da Língua; a segunda é a Linguística; a terceira inclui a Sociologia, Sociolinguística e Antropologia; a quarta inclui a Psicologia e a Psicolinguística; a quinta é a Teoria da Educação. Na seqüência, temos um segundo nível que funciona como nível interdisciplinar de mediação entre as matérias do primeiro nível e a prática do ensino da língua no terceiro nível. O terceiro nível representa o nível da prática e está dividido em metodologia - na qual encontramos os objetivos, o conteúdo, os procedimentos, os materiais e a avaliação - e organização, na qual encontramos a gestão institucional para o ensino da língua, ou seja: a planificação e administração governamental, os diversos níveis do sistema educativo nas quais o ensino da língua acontece.

O modelo apresenta-se como se verifica na seguinte figura:

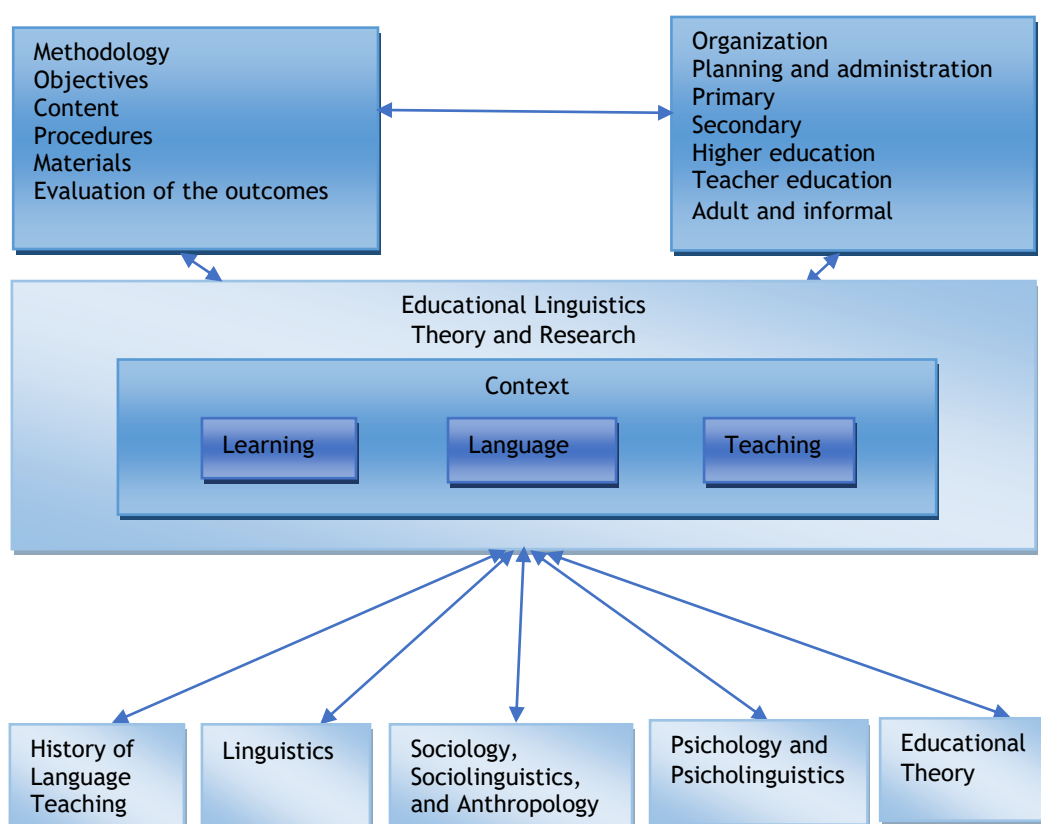


Figura 6 - Modelo Geral para o Ensino da LS, segundo Stern¹⁰³

Pela breve abordagem feita, é possível perceber que este modelo, que, claramente, prevê os aspetos já mencionados, tende a mostrar-se mais profícuo para o ensino da língua segunda.

¹⁰³ Idem, *ibid.*, p. 44.

3.2. Modelos de ensino da escrita

A perspetiva tradicional apontava para o início do ensino da escrita a partir de um determinado grau de maturidade de aptidões psicológicas gerais, ou seja, consideravam-se alguns pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, como esclarecem Margarida Alves Martins e Ivone Niza¹⁰⁴. Embora numa abordagem diversa, esta referência pode encontrar algum suporte em Vygotsky¹⁰⁵.

É certo que, ao falarmos de modelos de ensino da escrita, podemos referir dois tipos, de acordo com as primeiras autoras: os modelos lineares ou de produto e os modelos não lineares ou de processo, porém, de acordo com Gallego e Martín¹⁰⁶, é possível falar em modelos contextuais ou ecológicos. A perspetiva destes últimos, que definiram os três tipos de modelos, parte da base lançada por Cassany¹⁰⁷, que distingue quatro modelos relacionados com o ensino da expressão escrita: o gramatical, o funcional, o processual e o de conteúdo. Na sequência, vamos apenas tratar dos modelos referidos de Gallego e Martín, para depois vermos as propostas de Flower e Hayes, sem esquecer das propostas de Bereiter e Scardamalia.

Algumas das bases dos modelos do primeiro tipo já vimos antes, contudo, não deixamos de aqui reiterar quando necessário. De modo que importa dizer que eles estão centrados na avaliação do produto da composição escrita e, neles, as operações cognitivas dão-se em série, ou seja, de modo sequencial.

É certo que uma das suas características é a pouca flexibilidade e simplificação do processo de escrita, com um exercício de tradução do pensamento e, por esta razão, a visão do processo, nestes modelos, pode ser considerada muito redutora, além de simplista, chegando a defender uma fixa linha sequência linear. A intenção e os objetivos de quem escreve e do que este pretende comunicar, por meio da organização e estruturação das frases, usando o código alfabético, formam a base do processo de escrita. Como vimos, a sequência começa com a criação das ideias e a informação recolhida é organizada, depois, o desenho do que se pretende escrever e, por último, escreve-se o primeiro rascunho do texto e faz-se as revisões, individualmente, por meio das competências já trabalhadas antes. Ora, se considerarmos a perspetiva de Gallego e Martín¹⁰⁸, poderemos afirmar com eles que este tipo de modelo levou aos chamados métodos fragmentários e atomistas, que levam ao ensino conforme antes referimos, de acordo com o mesmo autor. Se, como vimos, Martins e Niza¹⁰⁹ referem que a linguagem implica diversas formas de pensamento, o que quer dizer que pensar e escrever são

¹⁰⁴ Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *op. cit.*, 159-166.

¹⁰⁵ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 75-82.

¹⁰⁶ Anunciación Quintero Gallego e Azucena Hernández Martín, “La composición escrita: proceso de enseñanza”, *Revista de Educación*, 329, p. 421-441.

¹⁰⁷ Daniel Cassany, *Construir la Escritura*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1999.

¹⁰⁸ Anunciación Quintero Gallego e Azucena Hernández Martín, *op. cit.*, p. 421-441.

¹⁰⁹ Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *op. cit.*, 164.

processos interativos, podemos então afirmar que escrever, assim como ler, é pensar várias vezes.

Os do segundo tipo estão centrados na compreensão do processo de escrita através de exercícios e competências treinadas durante a produção textual, porque nestes modelos a escrita serve para resolver problemas. Dentre estes modelos, podemos encontrar o sobejamente conhecido de Flower e Hayes¹¹⁰ e os dois modelos centrados na elaboração do conhecimento propostos por Bereiter e Scardamalia¹¹¹ que são: o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento.

Os do terceiro tipo são modelos que complementam os modelos não lineares ou processuais, porque servem para resolução de problemas e não interferem no processo comunicativo ao nível social e cultural. São modelos que fazem da escrita um processo cognitivo, social e cultural.

Considerando o que enunciámos, é possível afirmar que, se o modelo de Flower e Hayes¹¹² se encaixa nos modelos não lineares ou de processo, o atual modelo de ensino da escrita no ensino primário, em Angola, pode ser enquadrado nos modelos lineares ou de produto, como mencionamos antes.

Uma abordagem contemporânea sobre o ensino da escrita remete, quase de modo imediato, para as propostas de Flower e Hayes, embora não se deixe de fora outras, como a de Bereiter e Scardamalia¹¹³. Esta última e várias outras propostas tiveram como base o modelo de Flower e Hayes¹¹⁴, considerado um marco incontornável e decisivo para a atual didática da escrita. Esta secção tem em conta a proposta de modelo processual da escrita dos autores, apontando os modelos mais recentes.

Como vimos anteriormente, a escrita não é um processo imediatista e a sua aprendizagem torna-se, por isso, mais complexa para a criança, exigindo, conseqüentemente, um ensino explícito e prática permanente em situações de comunicação. Com isso concorda Fernando Azevedo¹¹⁵, que a entende como uma competência comunicativo-pragmática, o que, sem dúvida, podemos articular com Barbeiro e Pereira¹¹⁶ para quem desenvolver a escrita impõe a combinação da aquisição de competências específicas, que o aluno aplica no momento da produção do texto, com o acesso às funções que os diversos textos desempenham, no seio da comunidade.

¹¹⁰ Linda Flower e John Hayes, "A Cognitive Process Theory of Writing" in *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, v. 32, n. 4, 1981, p. 365-387.

¹¹¹ Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale - NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

¹¹² Linda Flower e John Hayes, *op. cit.*, p. 370.

¹¹³ Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, *op. cit.*, p. 8.

¹¹⁴ Linda Flower e John Hayes, "Identifying the Organization of Writing Process" in Lee Greeg e Erwin Steinberg (eds.) *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 11.

¹¹⁵ Fernando Azevedo, *Metodologia da Língua Portuguesa*, Luanda, Maputo, Plural Editores, 2010, p. 33.

¹¹⁶ Luís Felipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira, *O ensino da escrita: A dimensão textual*, Lisboa, Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008, p. 9.

O que acabamos de referir leva-nos às três competências já antes mencionadas: gráfica, ortográfica e compositiva. Elas são as bases necessárias para tal combinação. Vale reiterar que a primeira diz respeito à capacidade representação escrita num suporte, a segunda corresponde à competência respeitante às normas de representação escrita das palavras de uma língua e a terceira é aquela que permite as combinações de expressões linguísticas que dão origem ao texto¹¹⁷. Para se chegar à competência compositiva é necessário que se trabalhe antes as duas primeiras.

3.2.1. Modelo de Flower e Hayes

Quando falamos de modelos processuais da escrita, temos em conta aquele proposto por Flower e Hayes¹¹⁸, tido por muitos como incontornável para se chegar à didática da escrita como, atualmente, se entende.

Os autores consideram os modelos de escrita que tomam como referência apenas o produto final porque, se o ato de escrever for entendido como uma sucessão de tarefas lineares, não serão capazes de, por completo, clarificar a complexidade dos processos intelectuais que estão implicados na escrita¹¹⁹.

Quando os autores consideram o seu modelo como uma metáfora para um processo, tornam evidente a complexidade do processo de escrita e, como vimos até agora, vários autores já abordaram a questão da complexidade deste processo, especialmente, para as crianças, que estão mais habituadas ao desenho e à linguagem oral.

O modelo destes autores dá-nos uma descrição dos processos mentais que podem ocorrer durante a escrita, invocando três domínios: o primeiro é o ambiente de exercício, o segundo é o que Styles¹²⁰ e outros autores chamam de *Long-term memory* e o terceiro é o processo de escrita no qual, de modo claro, podemos dizer, encontramos as três fases do seu processo de ensino-aprendizagem antes referidas, como se percebe no modelo seguinte reproduzido que, sem deixar de traduzir, apresentamos na sua língua original para evitar que algo se perca:

¹¹⁷ Idem, *Ibd.*, p. 7.

¹¹⁸ Linda Flower e John Hayes, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹¹⁹ Idem, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹²⁰ Elizabeth Styles, *The Psychology of Attention*, East Sussex, The Psychology Press Ltd., 1997, p. 178.

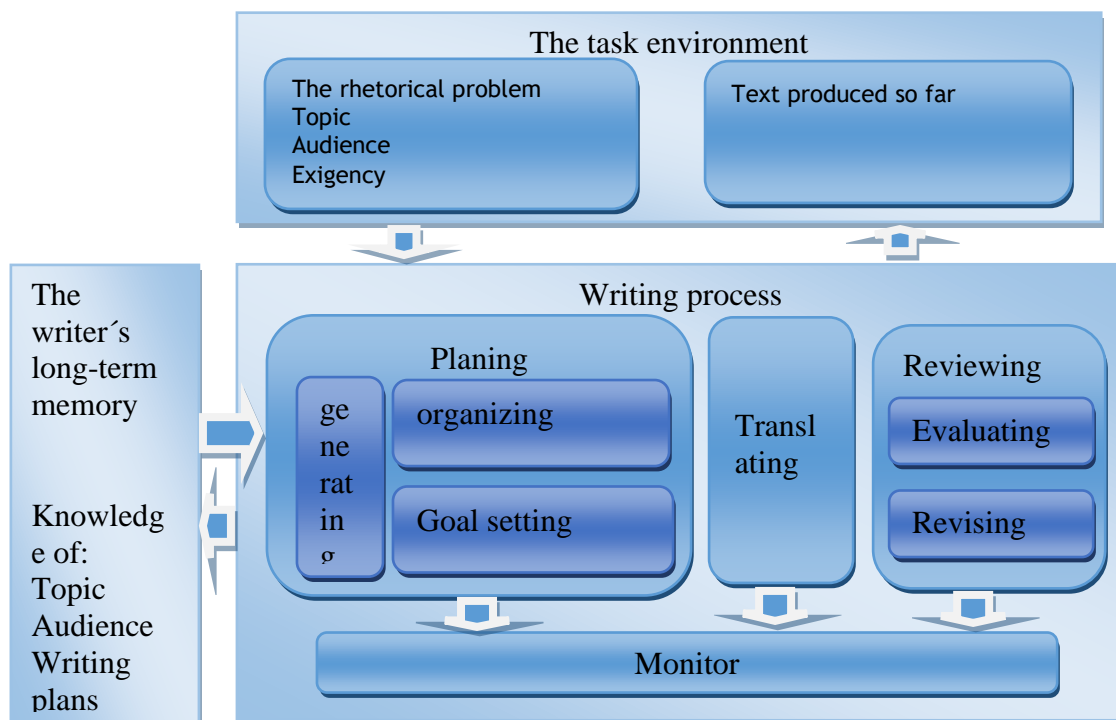


Figura 7 - Modelo de representação do processo de escrita de Flower e Hayes¹²¹

A leitura do modelo permite-nos ver, pormenorizadamente, a sua constituição, contudo, vamos destacar aqui os aspetos essenciais. Referimos, acima, os três domínios principais e, na sequência de outras observações, percebemos que o processo começa com o ambiente de exercício que o tema nos proporciona, o destinatário, a motivação e o texto que está a ser produzido. Em seguida, ativa-se a memória de longo prazo do escrevente, já que este é o momento da recolha de informações guardadas na memória sobre o tema, sobre o destinatário e sobre o tipo de texto a produzir. A memória a longo prazo e o ambiente de exercício têm influência nos processos cognitivos expressados no processo de escrita: a planificação, isto é, organização e definição de objetivos do conteúdo a constar no texto, a textualização e a revisão, que é a fase na qual o texto é revisto e reescrito. No ambiente de exercício, *the rhetorical problem* indica uma ideia essencial sobre a escrita, partindo de uma necessidade e, seguindo a linha de Fernando Azevedo¹²², é daí que se vê o que, para que, para quem e o efeito que se pretende obter com o que se vai escrever. Queremos, com isto, dizer que ninguém escreve se não tiver nada para escrever. A nossa perspetiva segue a ideia segundo a qual a escrita começa com uma questão de partida que o escrevente põe para si mesmo e tenta respondê-la, escrevendo. A base de todo este processo é o ambiente de exercício, que aparece no topo da representação gráfica do modelo. Temos o referido *rhetorical problem* como o elemento fundamental para o

¹²¹ Cf. Linda Flower e John Hayes, *op. cit.*, p. 370.

¹²² Fernando Azevedo, *op. cit.*, p. 36.

sucesso da escrita, pois, na sequência do que foi dito acima, nele está também o conhecimento de quem escreve sobre o assunto ou tema e o destinatário.

A memória de longo prazo é definida como um espaço de armazenamento dos conhecimentos¹²³ e diz respeito a conhecimentos gerais do escrevente sobre o que vai escrever, o destinatário e os elementos que definem o género do texto que vai escrever. Podemos dizer que a especificidade do ambiente de exercício impõe a adequação da memória de longo prazo durante o processo. Ainda que se trate de uma abordagem algo diversa, encontramos convergência deste aspeto nas obras de Vygotsky referidas antes.

A planificação, como integrante do processo de escrita, é indispensável. Ainda que não seja propriamente uma planificação detalhada, pode, ao menos, ser um conjunto de ideias gerais abstratas com propósito de permitir ao escrevente traçar um mapa mental de conhecimentos a serem usados no texto. Para tal, cria-se um primeiro esboço de conteúdos, formulando-se as ideias por meio do acesso à memória de longo prazo. A delineação vai tomando formas diferentes, o que levará o escrevente a organizar e adequar as ideias ao ambiente de exercício. A maioria dos objetivos do escrevente é desenvolvida e redefinida de acordo com as ideias que vão surgir e ser organizadas ao longo do processo, mas uma parte se deve à memória de longo prazo. Assim, nesta fase, gera-se o conteúdo, organiza-se e define-se objetivos.

A redação¹²⁴ é vista, ainda que não se refira, numa perspetiva que pouco difere daquela já traçada por Vygotsky¹²⁵ para quem a linguagem escrita implica a existência da linguagem falada, o que quer dizer que escrever implica uma tradução a partir da fala. Pelo exposto acima, seguimos afirmando que as palavras que expressam as ideias escritas são, para os autores do modelo, como pertencentes a duas línguas diferentes e quem escreve deve fazer uma tradução das palavras das ideias para as palavras escritas, evitando o mínimo de perdas¹²⁶.

Ainda que se afirme que ela pode ocorrer em qualquer fase do processo de escrita, já que consiste na avaliação e possível reformulação do material já escrito, possibilitando o reinício da planificação e, conseqüentemente, da redação, como apontam Flower e Hayes¹²⁷, a revisão é apresentada, no modelo, como a última fase do processo de escrita. Não queremos, com o que acabamos de referir, transmitir uma oposição, mas sim realçar o seu papel fundamental depois do texto ganha uma forma final. Entretanto, a complexidade do processo não permite considerar a simples sequência de tarefas, razão pela qual a sua importância não está apenas no referido momento.

¹²³ Linda Flower e John Hayes, *op. cit.*, p. 371.

¹²⁴ Pressupõe, para os autores, pôr as ideias em linguagem visível e, por essa razão, devemos ter em conta que o termo original é *translate* e este, sim, transmite as características específicas e dificuldades desta tarefa.

¹²⁵ Cf. Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 84-87.

¹²⁶ É o que nos indicam Linda Flower e John Hayes, no artigo "A Cognitive Process Theory of Writing", 1981, p. 373.

¹²⁷ Idem, *ibid.*, p. 374.

Por último, o que não quer dizer menos importante, temos o monitor que acompanha e vigia, o que quer dizer que controla todo o processo de escrita, isto é, cabe-lhe a decisão do momento do escrevente passar de uma fase à outra. Este é dependente dos objetivos, dos hábitos de escrita e do estilo de cada escrevente.

Um aspeto relevante de ser mencionado que difere os modelos de interação e os cognitivistas é a dimensão do conhecimento de quem escreve diante da tarefa. As propostas dos dois autores antes referidos permitem um entendimento mais cabal dos seus elementos de convergência, embora um seja mais específico e o outro mais generalista. As abordagens teóricas mais recentes destes autores, de modo individual, tendem a apontar para um esbatimento de tais distinções. Consideramos tais abordagens, sem apresentar uma discussão sobre o assunto, referindo apenas que os autores efetuam revisões do modelo para chegarem a novas propostas.

É pertinente referir que as alterações não perdem de vista os três elementos do processo de escrita mencionados: planificação, redação e revisão.

3.2.2. Modelo de Bereiter e Scardamalia

A preocupação com os escreventes principiantes, que demonstram mais dificuldades, surge assente num modelo de análise alternativo, uma vez que as necessidades de um escrevente que tem as competências escritas mais desenvolvidas não são as mesmas que as de um escrevente principiante. Nesta perspetiva, os termos *knowledge telling* e *knowledge transforming* foram adotados por Bereiter e Scardamalia¹²⁸ de modo a dar respostas às diferentes necessidades apresentadas por cada um dos grupos referidos.

As propostas destes autores enquadram-se, como vimos, nos modelos não lineares ou de processo e são: o modelo de explicitação do conhecimento e o modelo de transformação do conhecimento. O primeiro foi assim traduzido para o português por Carvalho¹²⁹ porque abarca as estruturas cognitivas já existentes, evitando a introdução de tudo que dê origem a novos problemas para a tarefa a executar.

Depois do breve enquadramento que já antes fizemos das propostas de Bereiter e Scardamalia, seguimos apresentando subsídios sobre o modelo de explicitação, no qual o escrevente usa, quase literalmente, a reprodução das informações da sua memória sem ter em consideração o leitor do seu texto. Trata-se de um modelo sequencial que permite o escrevente planificar o conteúdo mentalmente e escrever o seu texto, de acordo com a ordem das ideias que lhe surgem na mente. Escrever será, resumidamente, a “expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre um determinado assunto, fluir automático e linear da

¹²⁸ Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, *Top. Cit.*, p. 8-12.

¹²⁹ José António Carvalho, *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999, p. 77..

memória”¹³⁰ e este tipo de escrita é conhecido também como escrita em desenvolvimento. É isto que nos mostra a seguinte figura:

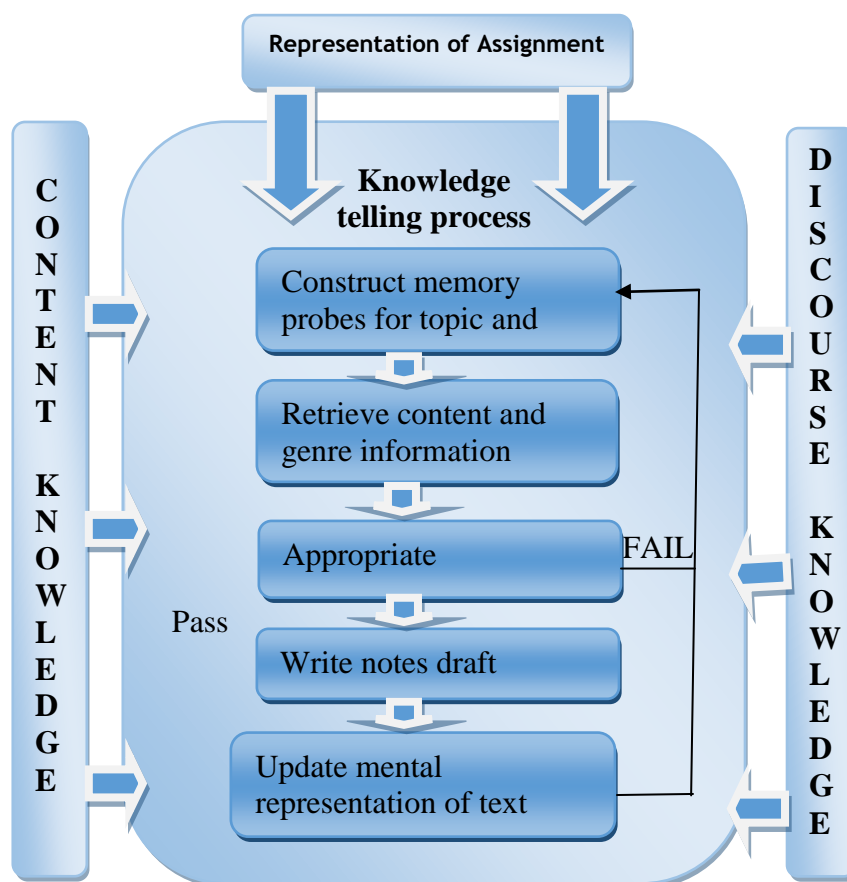


Figura 8 - Modelo de explicitação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia¹³¹

A segunda proposta, como já foi dito antes, é o modelo de transformação do conhecimento, no qual escrever é considerado um processo que tem como propósito a interação permanente entre o conhecimento e o processo de escrita e isto contribui para o desenvolvimento dos dois, pois há resolução constante de problemas e o conhecimento é reprocessado ou “ o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação entre dois espaços: o do conteúdo (...) e o retórico”¹³². Este tipo é associado a uma escrita desenvolvida. Trata-se de um modelo oposto ao anterior, que tem a organização dos conteúdos por base e transforma-os reestrutura-os para uma adequação à situação, isto é, faz uma análise do problema e define objetivos para o resolver. Ainda que este modelo não seja propriamente uma reestruturação do primeiro, não se pode deixar de mencionar que não está totalmente desligado dele. Sem dúvida, contém o modelo anterior como um subprocesso para resolução de problemas.

¹³⁰ Idem, *ibid.*, p. 87.

¹³¹ Cf. Carl Bereiter e Marine Scardamalia, *op. cit.*, p. 8.

¹³² José António Carvalho, *op. cit.*, p. 77.

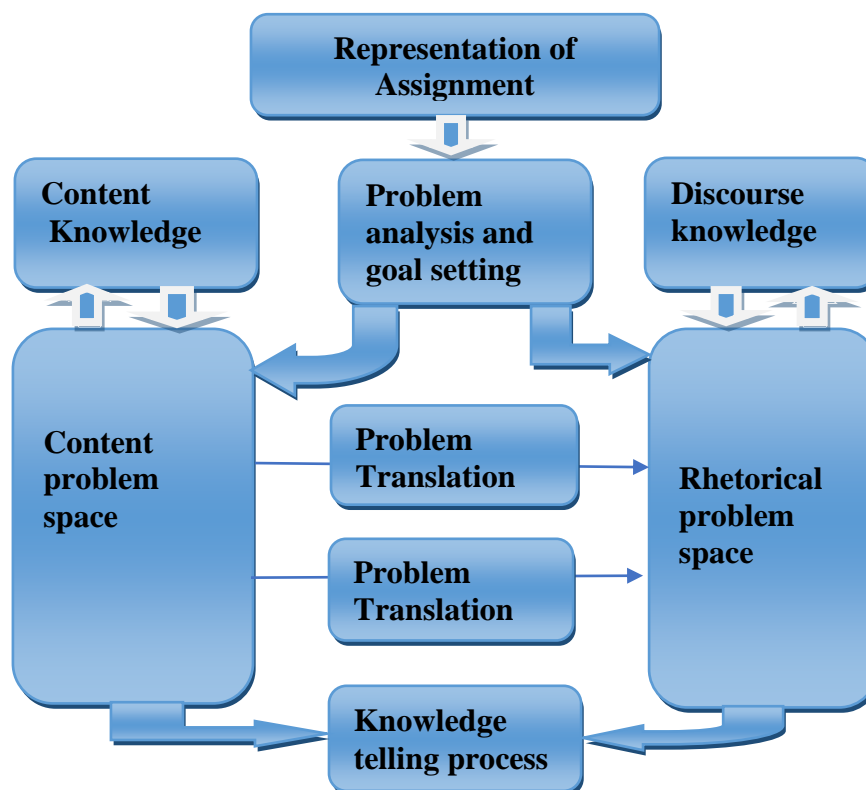


Figura 9 - Modelo de transformação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia¹³³

Para apontarmos as diferenças entre os dois modelos apresentamos os aspetos diferentes de um e de outro em função das três fases de produção textual definidas por Flower e Hayes.

Começamos pela planificação, que apresenta uma natureza abstrata, ou seja, acontece apenas mentalmente, exigindo muita prática para que seja profícua. Isto quer dizer que a solidez dos primeiros níveis de conhecimento e da sua aplicação na redação permite chegar à automatização que se impõe. Inicialmente, apresenta o risco de bloqueio e pode não permitir uma passagem para outras fases do processo de escrita, de modo que existe a possibilidade de desvio de atenção da redação. Definir as estruturas relativas à geração e organização do conteúdo, ao género do texto e à adaptação do texto, prevendo o leitor, faz parte do leque de dificuldades do escrevente. Podemos considerar que é na criação de conteúdo que está a maior diferença entre a escrita desenvolvida e a escrita em desenvolvimento. Se o escrevente em desenvolvimento segue, somente, os indícios e as pistas do tema, o escrevente maduro põe a seleção do conteúdo nos seus conhecimentos e nos objetivos implícitos do texto. O domínio das técnicas de escrita leva o indivíduo a escrever com base num objetivo e de acordo com o seu destinatário prévia e claramente definido, já o escrevente em desenvolvimento tem, como objetivo capaz de o

¹³³ Cf. Carl Bereiter e Marine Scardamalia, op. cit., p. 12.

impulsionar na escrita, apenas o assunto¹³⁴, que é planificado para resolução de problemas imediatos.

Tendo em conta o que já referimos, é possível perceber que a redação é o elemento que domina toda a sequência e, exige do escrevente em desenvolvimento todos os seus recursos, uma vez que é ela que permite que haja texto. Lembrando que a redação tem um carácter mais individual do que a planificação, importa dizer que a quantidade de informação e de componentes e a simultaneidade de muitos destes últimos aponta para a relevância da coesão textual, uma vez que ela distingue o escrevente em desenvolvimento e o escrevente que já tem a escrita desenvolvida.

Ao nível da revisão, os escreventes em desenvolvimento são mais restritos aos aspectos mais concretos e pontuais, o que significa que se trata de um olhar mais reduzido à ortografia. Para o escrevente já experiente, a revisão pressupõe mais, uma vez que lhe impõe uma avaliação do texto produzido, tendo em conta a representação que o autor fez mentalmente. Seria possível continuar a enunciar traços distintos, mas julgamos que esta única referência pode resumir tais traços.

¹³⁴ Este aspeto é também, embora numa abordagem diversa, referido por Lev Semenovitch Vygotsky na obra *Imaginação e criatividade na Infância*, p. 80.

Capítulo IV - Dos programas aos manuais

Com base nas três fases do processo de escrita do modelo proposto por Linda Flower e John Hayes apresentados no capítulo anterior, sem esquecer das outras propostas, analisamos a presença da escrita nos programas e manuais da disciplina de Língua Portuguesa do ensino primário, tendo em vista as orientações metodológicas que apontem para o ensino da escrita em cada uma das seis classes. As três fases mencionadas são: a planificação, a redação e a revisão.

A análise dos programas teve em atenção, especialmente, os objetivos traçados para quanto à escrita, os temas e as orientações metodológicas quanto à competência compositiva. A análise dos manuais visou, especialmente, identificar o número de vezes que se trabalha a competência já referida e a sua articulação com os objetivos e orientações metodológicas que os programas definem.

4.1. Metodologia

Como nos propusemos no início, cabe, nesta parte do estudo, uma análise exaustiva dos programas e dos manuais no que concerne ao lugar da escrita.

Para o nosso estudo, como já referimos, a sequência da linha de investigação-ação ajustou-se para nos permitir chegar às respostas das questões de partida, além de alcançar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

A escolha desta linha teve em conta a sua adequação ao propósito da nossa investigação, pois ao seu carácter interdisciplinar alia-se a possibilidade e a necessidade de proceder a mudanças e intervir na construção da realidade do ensino angolano, fazendo dela uma metodologia que favorece as mudanças nas práticas verificadas nas instituições de ensino, que pretendem dar uma resposta positiva à dinâmica dos novos tempos. Dizemos bem novos tempos, já que as atuais condições do ensino no país exigem um olhar atual, pelo menos, para um trabalho no âmbito da didática da escrita, sem perder de vista a sua perspetiva linguística.

Como não podia deixar de ser, analisamos a presença da escrita e adotamos os mesmos critérios para que tal análise nos manuais e programas da disciplina de Língua Portuguesa fosse adequada, tendo em vista as respostas acima referidas e as propostas apresentadas neste trabalho. Nessa perspetiva, impôs-se a elaboração de um estudo sobre alguns modos de ação no ensino da escrita, de modo a cumprir esta tarefa. Para isso, procedemos a análise de alguns princípios orientadores, bem como algumas estratégias que os sustentam.

Neste enquadramento, apresentaremos também alguns modelos pedagógicos que, em contexto de sala de aula, se tornam fundamentais no ensino e aprendizagem da escrita, pela perspetiva de aprendizagem faseada, contrária a perspetiva tradicional.

4.1.1. A escrita: subsídios para a sua compreensão

É, antes de mais, necessário dizer, sem pretender aqui uma abordagem da história da escrita, que para Aguiar e Silva¹³⁵ esta é uma invenção relativamente recente. Ao apontarmos as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, na subsecção 0.1, a sua importância ficou evidente, de modo que não a vamos referir novamente.

Nesta subsecção, veremos a presença da escrita nos documentos que regulam o processo de ensino-aprendizagem, em Angola, começando pelos programas da disciplina de Língua Portuguesa e, em seguida, refletimos sobre a sua presença nos manuais da mesma disciplina. Assim, chegaremos a um esquema representativo do processo de ensino da escrita atual, no ensino primário, que nos servirá de base para seguir para a proposta que, mais adiante, apresentaremos. O nosso olhar sobre a escrita nesta secção está direcionado para a dimensão textual, ou seja a competência compositiva nos normativos que regulam o ensino, ainda que haja alguma referência às outras competências, tendo sempre em conta aspetos metodológicos, objetivos traçados e modelo de ensino e temas.

Os objetivos definidos quanto à escrita, nas alíneas a) e b) do Artigo 29º da LBSEE, são “desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo,” e também “desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita”¹³⁶. Pelo carácter generalista, tais objetivos tendem a ajustar-se não só a uma realidade onde não há diversidade linguística, como àquela onde há. Considerando os objetivos traçados, incluindo os dois já referidos, é necessário referir a necessidade de se ajustar os propósitos, objetivos e pressupostos definidos no *Currículo do Ensino Primário*, adequando-o ao documento que regula o sistema de educação e ensino no país. O referido currículo ainda está alinhado à Lei 13/01¹³⁷ que, no seu artigo 18º, determina:

¹³⁵ Vítor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, 1991, p. 279, 280.

¹³⁶ ASSEMBLEIA NACIONAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Diário da República, I Série, n.º 170, 7 de Outubro de 2016.

¹³⁷ Cf. ASSEMBLEIA NACIONAL, Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Diário da República, 31 de Dezembro de 2001. Esta Lei foi revogada pela já referida Lei 17/16.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

(...) que o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- Proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolverem as capacidades mentais;
- Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.¹³⁸

Na referência anterior da atual LBSEE, estão claros os objetivos quanto à escrita, o que é diferente dos que acabamos de referir. Já segundo o *Programa do Ensino Primário da 1ª Classe*, a disciplina de Língua Portuguesa no ensino primário tem seis objetivos, que são:

- 1 - Conhecer as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;
- 2 - Compreender a estrutura e o funcionamento da língua em situações do dia-a-dia;
- 3 - Aplicar os métodos de trabalho, pesquisa organização e progressão para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;
- 4 - Compreender assuntos e temas, palavras e frases leccionadas no ensino primário;
- 5 - Analisar os procedimentos a utilizar em todas as fases de aprendizagem;
- 6 - Criar motivação pessoal para prosseguir os estudos.¹³⁹

Os primeiros quatro objetivos são os que mais dizem respeito à aprendizagem da língua portuguesa, pois neles é possível enquadrarmos tanto as questões relacionadas com a aprendizagem oral, como as questões relacionadas com a escrita nos primeiros anos de escolaridade, num país com uma grande diversidade linguística. Entretanto, tal como na lei antes mencionada, o currículo também não faz referência clara à escrita, já que é evidente o alinhamento entre os dois documentos.

Propomo-nos, aqui, apresentar, como referimos antes e veremos mais adiante, um esquema que representa a resumida prática da escrita no ensino primário, no nosso atual contexto.

¹³⁸ Ministério da Educação, *Currículo do Ensino Primário*, Luanda, Editora Moderna, 2013a, p. 9.

¹³⁹ Ministério da Educação, *op. cit.*, p. 8.

4.1.1.1. A escrita nos programas de Língua Portuguesa do ensino primário

4.1.1.1.1. Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 1ª classe

Quem lê o programa da disciplina de Língua Portuguesa da 1ª classe percebe, claramente, a sua articulação com a Constituição angolana e com a Lei de Base do Sistema de Educação, especialmente, quando, nos primeiros parágrafos, se afirma que o português “é a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens, sendo a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais”. É certo que tal afirmação implica que “ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas”. É nesta sequência que se explica que “[...] ela torna-se um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, instrumento de investigação social e científica e a sua utilização correcta permite o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão escrita”¹⁴⁰.

Embora o documento afirme que na 1ª classe a disciplina visa fornecer à criança os mecanismos elementares da leitura e da escrita, tendo, nesta classe, o docente a preocupação de trabalhar o texto oral e escrito, do qual extrairá a frase que, obviamente, terá a palavra que, por seu turno, terá o som e as letras em estudo, o programa, em seguida, determina que “o ensino da Língua Portuguesa nas duas primeiras classes deverá desenvolver as capacidades de compreensão e expressão oral, no âmbito do desenvolvimento global da criança, através da abordagem integrada de todas as áreas curriculares”¹⁴¹. Aqui estamos, sem dúvida, na linha da pedagogia da integração traçada por Roegiers¹⁴², que tanto podemos enquadrar na abordagem por competência quanto na aproximação com o ensino centrado no aluno, que não dispensa a atividade de integração.

Pelo que está expresso no parágrafo anterior, é de crer que o que se pretende é considerar o primeiro tipo de atividade referida por Vygotsky¹⁴³, isto é, aquele que podemos chamar de atividade reprodutiva ou reprodutora, o que bem corresponde com os objetivos traçados para a 1ª classe. Por esta razão, o documento esclarece que:

¹⁴⁰ Idem, *ibid.*, p. 6.

¹⁴¹ Idem, *ibid.*, p. 7.

¹⁴² Xaviers Roegiers, *La Pédagogie de l'Intégration - Des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010.

¹⁴³ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 21-28.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

Na primeira classe privilegia-se a oralidade, o que não significa que se ignore a escrita. No entanto, considera-se indispensável que só após uma primeira integração da criança no “universo da palavra falada” se passe a desenvolver as capacidades de compreensão e expressão escrita, que permitirão à criança integrar-se no espaço privilegiado da aprendizagem até aí desconhecido, a escola.¹⁴⁴

Partindo do princípio que “Os conteúdos relativos aos domínios da oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua (gramática) manifestam-se e aperfeiçoam-se pela prática da língua”, o programa define que eles “devem ser entendidos numa perspetiva funcional, devendo evitar-se o recurso à explicitação” e “recorrer-se ao uso de imagens (desenhos, grafismos, esculturas) e exercícios de cópias, picotagem, ilustração, modelação e outros”, de modo a também conduzir os alunos à aquisição de novo vocabulário. Já a gramática deve, ainda nesta sequência, “ser implícita, isto é, subentendida nas frases, desenhos que as ilustram e em ideias bem elaboradas, às quais a criança se habitua”¹⁴⁵

Ao observar o comportamento e toda atividade que o homem desenvolve, Vygotsky¹⁴⁶ identificou dois tipos de atividades: a atividade reprodutiva ou reprodutora, que referimos acima, e a atividade criadora. A primeira está associada à nossa memória e consiste no facto de o homem reproduzir ou repetir modos de comportamentos já antes elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores; a segunda é a atividade que combina e cria. O autor afirma que “o desenho é a criação típica da idade infantil, principalmente da idade pré-escolar”¹⁴⁷ e, sendo a 1ª classe a que sucede este último nível referido, justifica-se que daí se parta para a elaboração de traços, sem significado, que prepara os alunos para a escrita, isto é, o grafismo.

Adequa-se partir do desenho, o modo expressivo que dá ao aluno a possibilidade de expressar melhor as suas preocupações, para a criação verbal ou literária, porém, reiteramos que, entre um e outro - e também já ao longo do pré-escolar¹⁴⁸ -, é de extrema importância a prática grafismo.

Como aponta este documento regulador do processo de ensino-aprendizagem em Angola¹⁴⁹, na 1ª classe privilegia-se a oralidade, o que não significa que a escrita não seja trabalhada. Basta considerarmos o que vai exposto no parágrafo anterior para se saber onde o aluno começa a trabalhar a escrita nesta classe. A perspetiva é de se passar a desenvolver as capacidades de compreensão e expressão escrita, após uma integração da criança no “universo da palavra falada”, que permitirão uma integração da criança na escola. Nele define-se que:

¹⁴⁴ Ministério da Educação, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹⁴⁵ *Idem, ibid.*, p. 10.

¹⁴⁶ Lev Semenovitch Vygotsky, *Op. cit.: loc. cit.*

¹⁴⁷ Lev Semenovitch Vygotsky, *Op. cit.: p. 75*

¹⁴⁸ É importante reiterar que, em Angola, a maioria das crianças não frequenta este nível de ensino.

¹⁴⁹ Este aspeto foi referido na página anterior.

“(…) os processos de realização ou o conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam os conteúdos devem ser seleccionados segundo os objectivos propostos nos programas e as condições específicas das turmas, das crianças, da escola e da região.”¹⁵⁰

Este aspeto deve favorecer o ensino do português nas áreas onde a maior parte da população a tem como L2.

Os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa na 1ª Classe são 10, dentre os quais importa aqui referir os 5 últimos, que dizem respeito à aprendizagem da escrita:

- 6 - Usar formas elementares de comunicação oral e escrita nas relações com os colegas, a família e as pessoas em geral;
- 7 - Adquirir e empregar vocabulário próprio da vida familiar, escolar e local (comuna e município);
- 8 - Ler e escrever frases muito simples relacionadas com a vida local (bairro, comuna e município);
- 9 - Saber contar histórias relacionadas com as pessoas, animais e objectos;
- 10 - Compreender e aplicar regras elementares do funcionamento da língua.¹⁵¹

Os conteúdos estão organizados em três áreas: tema, vocabulário e gramática, fazendo um total de 5 temas, que, seguindo a mesma ordem, transcrevemos: “Quem sou eu?”, “Eu e a minha família”, “Vou à escola”, “Eu e o meu corpo”, “Os animais que conheço”.

Quanto à escrita, o primeiro tema tem como propósito principal para o aluno “(…) escrever correctamente o seu nome completo”. Nesta perspectiva, o segundo define como propósito para o aluno “(…) escrever palavras relacionadas com a família”. O terceiro tema tem como propósito definido para o aluno “(…) escrever palavras relacionadas com a escola”. O quarto tema determina como propósito para o aluno “(…) escrever os referidos nomes”; “(…) escrever frases simples relacionadas com o corpo humano”; “(…) escrever as regras elementares de higiene corporal”. Aqui a escrita já começa a estar mais presente nas actividades do aluno. O último tema determina como propósito para o aluno “escrever palavras e frases simples relacionadas com os animais”.

As partes reservadas à escrita estão garantidas, começando de forma gradual das letras, palavras, frases e pequenos textos que se adequam aos interesses e à cultura dos alunos, porém, não encontramos aspetos metodológicos que orientam o processo de ensino da escrita que não sejam os que tendem a apontar, com frequência, para um trabalho bifásico, incluindo a preparação oral e a realização escrita.

¹⁵⁰ Ministério da Educação, *op. cit.*, p. 10.

¹⁵¹ Idem, *ibid.*, p. 8.

4.1.1.1.2 Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 2ª classe

Para entendermos a presença da escrita no Programa de Língua Portuguesa da 2ª Classe, começamos por referir que o ensino da Língua Portuguesa, na 2ª classe, tem como objetivos:

- Reforçar na criança a identidade cultural angolana;
- Contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para a melhoria qualitativa dos resultados escolares;
- Contribuir para o alargamento da aquisição de procedimentos de trabalho e de estudo extensivo às outras áreas curriculares;
- Considerar a Língua Portuguesa como instrumento e meio de integração, de apoio e articulação de todas as disciplinas;
- Consolidar a motivação pessoal para prosseguir os estudos.¹⁵²

Tais objetivos, por si só, já seriam evidências da presença da escrita no programa da disciplina, porém, julgamos necessário seguir, vendo, de modo breve, como ela é apresentada nos temas, especialmente, considerando os aspetos metodológicos. A escrita, nos objetivos específicos, está presente nos três domínios definidos no programa: o domínio global, o linguístico e o cultural.

No primeiro domínio, esclarece-se que o objetivo é “alargar o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem, em geral, e pela leitura e escrita, em particular”, enquanto, no domínio seguinte, não há uma referência direta à escrita, embora se possa enquadrar naquele segundo o qual o propósito é “adquirir competência comunicativa tendo em vista uma melhor apropriação das matérias das outras áreas curriculares” e no que define como propósito “apropriar-se de um instrumento de comunicação que lhes permita alargar o seu horizonte cultural, a Língua Portuguesa”. Sendo este o domínio linguístico, adequa-se uma referência objetiva à escrita, pois, se, por um lado, a língua se atualiza por meio da fala e se transmite por meio das pessoas e comunidade de falantes conforme aponta Saussure¹⁵³, por outro, incluindo a língua tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, podemos afirmar que a língua também se atualiza na escrita. Deste modo, seguimos dizendo que, como refere o programa, os objetivos, no domínio do desenvolvimento cultural do aluno, são:

¹⁵² Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 2ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2013c, p. 8.

¹⁵³ SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de Linguistique Générale*, not. e com. Túlio de Mauro, trad. Louis-Jean Calvet, Paris, Éditions Payot & Rivages, 1996, p. 37.

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

- Usar formas simples de comunicação oral e escrita nas relações com os colegas, família e pessoas em geral;
- Empregar vocabulário próprio da vida familiar, escolar, da comuna, do município e da província;
- Ler e escrever frases e textos simples relacionados com a vida local (bairro, comuna e município);
- Saber contar, ler e escrever pequenas histórias relacionadas com as pessoas, animais e objectos;
- Compreender e aplicar regras simples do funcionamento da língua.¹⁵⁴

Os três últimos objetivos são os que mais importam para o nosso trabalho, pelo tema em abordagem, e tornam claro que, a partir daqui, o aluno deve começar a trabalhar a competência compositiva com mais frequência, além de consolidar a competência gráfica e a competência ortográfica, embora julguemos que seja fundamental especificar a competência a trabalhar de modo claro.

Os conteúdos estão organizados em três áreas: tema, vocabulário e funcionamento da língua, fazendo 5 temas: “A minha escola”, “A minha família”, “O mundo dos animais”, “O que sei da alimentação” e “A minha saúde é importante”. Embora o documento afirme que os temas são os mesmos da classe anterior, eles diferem, como vimos, e é certo que não se adequaria que fossem os mesmos.

No que diz respeito à escrita, o primeiro tema tem como propósito “Escrever palavras e frases relacionadas com o tema” e “Escrever pequenas histórias relacionadas com a escola”. O segundo tema tem como propósito “Escrever palavras e frases relacionadas com o tema” e também “Escrever pequenas histórias relacionadas com a família”. O propósito do terceiro é “Escrever palavras e frases relacionadas com o tema” e “Escrever pequenas histórias relacionadas com os animais e plantas da sua localidade”. O propósito do tema seguinte é “Escrever pequenas histórias relacionadas com a alimentação da sua localidade” e “Escrever receitas dos pratos típicos mais consumidos em casa e na localidade”. Por último, o quinto tema tem como propósito “Escrever palavras e frases relacionadas com o tema” e “Escrever pequenas histórias relacionadas com as doenças da sua localidade e de Angola em geral”.

Aqui, também não podemos negar a presença da escrita, porquanto se vai consolidar aspetos começados na classe anterior e dar início a outros que se prolongam pela vida académica dos alunos. Não se pode negar a presença da escrita, mas podemos, também aqui, verificar aspetos metodológicos do processo de ensino da escrita que apontam para um trabalho bifásico que, como vimos na alínea anterior, incluem a preparação oral e a realização escrita.

¹⁵⁴ Ministério da Educação, *op. cit.*, p. 9.

4.1.1.1.3. Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 3ª classe

O Programa de Língua Portuguesa da 3ª classe é, também aqui, apresentado em três aspetos principais: objetivos, organização e metodologia. Assim, podemos analisar a presença da escrita.

Quanto ao primeiro aspeto, este documento refere que os objetivos principais do ensino da Língua Portuguesa, na 3ª classe, são:

- Desenvolver na criança a identidade cultural angolana;
- Conhecer métodos de trabalho e de estudo extensivos às outras áreas curriculares;
- Conhecer meios de informação veiculadores de novos saberes, nomeadamente a rádio, a televisão e os jornais;
- Compreender regras do funcionamento da língua;
- Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita, de maneira a adquirir uma determinada competência linguística;
- Desenvolver atitudes, hábitos de asseio, ordem, respeito, solidariedade e gosto pelo trabalho;
- Aplicar conhecimentos que lhe permitam a compreensão progressiva dos fenómenos, salientando os fenómenos humanos e sociais;
- Analisar o desenvolvimento integral da criança para a melhoria qualitativa dos resultados escolares.¹⁵⁵

Aqui, damos especial relevância ao quarto e ao quinto objetivos, que são os que mais dizem respeito à nossa pesquisa, além de já se tratar de evidência da presença da escrita no programa.

Os conteúdos estão organizados em 3 áreas: tema, vocabulário e gramática. Os temas são quatro: “A comunidade”, “A saúde”, “Transporte e telecomunicações” e, por último, “A natureza”.

Diferente do programa da classe anterior, os temas não apresentam, separadamente, objetivos referentes à escrita, embora se reitere tal competência como um dos propósitos do ensino primário e se afirme que “o ensino da Gramática permite corrigir a fala e a escrita, ensina a falar e a escrever bem”. Assim, podemos confirmar a presença da escrita, que se torna mais claro quando verificamos os objetivos pretendidos no domínio desta expressão, nos quais podemos constatar a relevância atribuída às competências ortográfica e compositiva, como evidencia o último objetivo, segundo o qual pretende-se que o aluno “desenvolva progressivamente a escrita através de: exercícios de ortografia, redacção, elaboração de legendas, composições e resumos”. A figura do professor é fundamental uma vez que se pretende também que o aluno “produza textos escritos sob orientação” sua “ou por iniciativa própria”.

¹⁵⁵ Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 3ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2013d, p. 8.

Quem lê o terceiro objetivo, encontra já nele uma premissa da prática corrente no processo de ensino da escrita, em Angola, que se dá como antes referido, isto é, um processo de duas fases.

4.1.1.1.4. Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 4ª classe

O nosso olhar, seguindo a mesma linha, centra-se nos seguintes aspetos: objetivos, organização dos conteúdos e metodologia.

No que diz respeito ao primeiro, é necessário considerar que os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa na 4ª classe são:

- Desenvolver na criança a identidade cultural angolana;
- Conhecer métodos de trabalho e de estudo extensivos às outras áreas curriculares;
- Conhecer meios de informação veiculares de novos saberes, nomeadamente a rádio, a televisão, os jornais, a Internet, etc.;
- Compreender regras do funcionamento da língua;
- Desenvolver na criança a oralidade, a leitura e a escrita de maneira a adquirir uma determinada competência linguística;
- Desenvolver na criança atitudes, hábitos de asseio, ordem, respeito, solidariedade e gosto pelo trabalho;
- Aplicar conhecimentos que lhe permitam a compreensão progressiva dos fenómenos, salientando os fenómenos humano e social;
- Analisar o desenvolvimento integral da criança para a melhoria qualitativa dos resultados escolares.¹⁵⁶

Importam ao nosso estudo o quarto e o quinto objetivos, pela temática em abordagem e para confirmar a presença da escrita no programa da 4ª classe a partir dos objetivos traçados para a disciplina; contudo, é necessário considerar algum afastamento do quinto na linha traçada por Menyuk¹⁵⁷, que defende uma interdependência entre a leitura, a consciência linguística e a escrita sem perder de vista a extensão da interação à consciência metalinguística e não a dependência redutora sugerida pelo objetivo traçado.

Os conteúdos estão, tal como no programa da classe anterior, organizados em três áreas: temas, vocabulário e gramática. Os temas são quatro e apresentam-se na seguinte ordem: “A comunidade e a sociedade”, “A saúde”, “A natureza” e “Meios de transporte”.

Tal como o programa da classe anterior, os temas não apresentam, nos seus objetivos, referências à escrita, mas verificamos a sua presença nos objetivos pretendidos, no domínio desta expressão, nos quais podemos constatar a relevância atribuída à competência ortográfica e à competência compositiva, como evidencia, especialmente, o

¹⁵⁶ Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 4ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012a, p. 9.

¹⁵⁷ Paula Menyuk, *op. cit.*

último objetivo, que não difere daquele mencionado na alínea anterior, isto é, da 3ª classe.

Assim como na classe anterior, a figura do professor é fundamental, uma vez que se pretende que o aluno “produza textos escritos sob orientação” sua “ou por iniciativa própria”.

Aqui, o quinto objetivo também já apresenta uma premissa da prática corrente no processo de ensino da escrita, em Angola, que se dá como antes referido, isto é, um processo bifásico que valoriza o produto.

4.1.1.1.5. Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 5ª classe

Seguindo a perspetiva anterior, começamos pelos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa na 5ª classe que, pela sua extensão, transcrevemos somente os que dizem respeito ao domínio linguístico, pressupondo que neles estarão as questões relativas à escrita. São eles:

Apropriar-se de um instrumento de comunicação que permita ao aluno alargar o seu horizonte cultural e facilitar a sua integração social, bem como a sua participação consciente e crítica na vida nacional;

Alargar a competência comunicativa, tendo em vista o sucesso escolar nas outras disciplinas;

Conhecer e reflectir sobre algumas características fundamentais da cultura e funcionamento da Língua Portuguesa em situações de uso.¹⁵⁸

Diferente do que vimos até agora, a presença da escrita não é clara nos objetivos da disciplina na 5ª classe. É de crer que se trata de uma competência já adquirida nas classes anteriores, porém, é fundamental referir que a prática permanente é essencial na formação de bons escreventes, pois quanto mais o aluno pratica melhor escreve e a prática nesta classe passa fundamentalmente pela interdependência já referida entre a leitura, a consciência linguística e a escrita, não perdendo de vista a extensão desta interação à consciência metalinguística.

Os conteúdos estão organizados em três áreas: temas, vocabulário e gramática. Os temas são cinco e apresentam-se na seguinte ordem: “Vida comunitária”, “As profissões”; “Alguns contos”; “Poesia”; “O mundo que me rodeia”.

Os temas não apresentam, nos seus objetivos referências à escrita, porém, verificamos a sua presença na metodologia, diferindo do que se verificou nos programas anteriores.

Na sequência do parágrafo anterior, a figura do professor é fundamental, faltando referir que aqui já se apresenta claramente a prática corrente no processo de ensino da

¹⁵⁸ Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 5ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012b, p. 7.

escrita, em Angola, que se dá como antes referido, isto é, um processo bifásico, como se indica na metodologia.

4.1.1.1.6. Comentário ao programa de Língua Portuguesa da 6ª classe

Na sequência da mesma linha, começamos pelos objetivos gerais da disciplina na 6ª classe que, pela sua extensão, podemos transcrever todos, pressupondo que neles estarão as questões relativas à escrita. São objetivos gerais os seguintes:

Compreender a língua através da leitura, interpretação e escrita de textos adequados à classe;

Conhecer palavras, frases, assuntos e temas leccionados no Ensino Primário;

Aplicar correctamente os conteúdos gramaticais adequados à classe e ao nível, bem como os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores;

Desenvolver progressivamente os conhecimentos linguísticos, expressivos, comunicativos, sociais e culturais;

Aplicar a prática da leitura e da escrita, apropriando-se progressivamente dos meios e instrumentos ao seu alcance;

Conhecer os aspectos inerentes ao funcionamento da língua em situações de uso.¹⁵⁹

Ao ler tais objetivos, encontramos, claramente, a presença da escrita no Programa de Língua Portuguesa da 6ª classe, apresentando uma sequência lógica com os objetivos específicos de cada tema que, pela extensão, não transcrevemos e nos quais se trabalham as seguintes competências: ortográfica e compositiva.

Os conteúdos estão organizados em três áreas: temas, vocabulário e gramática. Os temas são oito e apresentam-se na seguinte ordem: “A escola”, “Inventos”; “Indústria”; “O Trabalho”; “Fauna e flora”, “Cultura e turismo nacional”, “Poesia de Angola”, “Contos populares”.

Reiteramos que os temas apresentam, nos seus objetivos referências à escrita e também verificamos a sua presença na orientação metodológica.

Ao referir como o professor deve desenvolver a expressão escrita nos alunos, determina que se os alunos devem apreender o funcionamento da língua de forma estruturada “e explícita, mas sempre em contexto, acompanhado de exercícios de aplicação orais e escritos; assim, os alunos conseguirão o domínio das estruturas fundamentais da língua”¹⁶⁰. Esta referência apresentada nos aspetos metodológicos permite reiterar as duas fases do ensino da escrita, que compreende uma preparação oral e uma realização escrita, como já referimos.

¹⁵⁹ Ministério da Educação, *Programa do Ensino Primário da 6ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012c, p. 8.

¹⁶⁰ Idem, *ibid.*, p. 12.

4.1.1.2. A escrita nos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário

Partindo da análise dos programas de Língua Portuguesa do ensino primário que foi extensivo aos manuais do mesmo nível, foi possível encontrar um esquema que represente a atual prática da escrita no ensino primário, em Angola, que será apresentado mais adiante.

Veremos, nas secções que se seguem, a presença da escrita nos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário, analisando a sua articulação com as orientações dos programas da disciplina. A nossa análise dos manuais teve o propósito de verificar aspetos metodológicos do processo de ensino da expressão escrita e as competências trabalhadas, considerando os objetivos e as orientações metodológicas dos programas. Assim sendo, fizemos um levantamento para identificar as fases do atual processo de ensino da escrita da 1ª à 6ª classe que deu lugar aos resultados a serem apresentados.

4.1.1.2.1. 1ª Classe

A nossa análise do manual de Língua Portuguesa da 1ª classe permite-nos afirmar que, assim como se compreende no programa da disciplina para esta classe, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são as competências gráficas e as competências ortográficas. Desse modo, tem-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da letra à palavra, embora, considerando o facto de a maioria dos alunos não frequentar o ensino pré-escolar, o grafismo seja, especialmente, trabalhado e esteja presente no manual a anteceder e acompanhar o início da aprendizagem do alfabeto¹⁶¹. Isto quer dizer que o princípio da 1ª classe é uma fase de transição do grafismo para a escrita. Entretanto, não se pode considerar que isto resolve de modo cabal os problemas causados pelo facto de não terem frequentado o ensino pré-escolar, já que numa visão de desenvolvimento o início da leitura e da escrita é situado antes do ensino formal, podendo-se relacionar as aquisições do pré-escolar e a aprendizagem da leitura no princípio da escolaridade, como sugerem o programa e o manual da disciplina da 1ª classe. Para o ensino da escrita num contexto multilíngue, as aquisições do ensino pré-escolar, como: a familiaridade com a funcionalidade da linguagem escrita, a consciência fonológica, o nome das letras, o vocabulário, são indispensáveis para a formação de um bom escrevente. Aqui, torna-se relevante o papel da família, a formação dos professores etc.

Constatamos, no manual de Língua Portuguesa, que o processo de ensino da escrita na 1ª classe é caracterizado por duas fases, conforme as orientações metodológicas do

¹⁶¹ Cf. Ministério da Educação, *Língua Portuguesa - 1ª classe - Manual do Aluno*, Luanda, INIDE, 2009, p. 7-15.

programa, trabalhando-se apenas as competências gráficas e ortográficas. Os resultados¹⁶² da nossa análise do manual, quanto à competência compositiva no processo de ensino da escrita, apontam para 0 preparações orais e 0 realizações escritas. Isto levou-nos à afirmação já feita sobre as competências trabalhadas nesta classe, que recorre ao mesmo modelo de ensino da escrita e, frequentemente, com recurso à ilustração para a primeira fase. É certo que antes da competência compositiva o aluno deve adquirir a competência gráfica e a competência ortográfica e, por esta razão, não se adequa uma abordagem sobre a primeira referida que não tome as duas seguintes como ponto de partida. Para ser claro, não se pode falar em competência compositiva sem antes falar em competência gráfica e competência ortográfica.

Uma das características do modelo de ensino da escrita, nesta classe, é a sua pouca flexibilidade e simplificação do processo, como um simples exercício de tradução do pensamento. Neste tipo de modelos, a intenção e os objetivos de quem escreve e do que este pretende comunicar, por meio da organização e estruturação das frases, usando o código alfabético, formam a base do processo de escrita.

O manual, na linha das orientações metodológicas, determina gerar-se, primeiro, as ideias e organizar a informação recolhida para, depois, apresentar-se o desenho do que se pretende escrever e, por último, escreve-se o primeiro rascunho do texto e faz-se as revisões, individualmente, nos cadernos, e, coletivamente, no quadro, por meio das competências já exercitadas¹⁶³.

Os temas abordados apresentam-se conforme foram definidos pelo programa desta classe.

Verificamos algumas ilustrações com a descrição inadequada e, por esta razão, consideramos haver necessidade de adequação da sua articulação com as palavras e frases ensinadas, de modo a levar o aluno a formar os conceitos acertados do mundo que o rodeia.

4.1.1.2.2. 2ª Classe

Diferente do que aponta a nossa análise do manual de Língua Portuguesa da 1ª classe, a análise do manual de Língua Portuguesa da 2ª classe permite-nos afirmar que, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são a competência ortográfica e a competência compositiva. Aqui, o aluno já tem as ferramentas gráficas básicas para trabalhar as competências antes referidas, tendo-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da palavra à frase, embora ele já comece a trabalhar na composição de pequenos textos.

¹⁶² Os resultados para esta classe encontram-se no anexo 1. Não fizemos um levantamento com abrangência para a competência gráfica nem para a competência ortográfica e, por esta razão, não apresentamos, nos resultados, dados sobre elas.

¹⁶³ Cf. Ministério da Educação, *op. cit.*, p. 111, 112.

O manual apresenta-se estruturado em cinco temas, conforme o programa da disciplina nesta classe define, sendo eles os mesmos.

Constatamos, no manual de Língua Portuguesa, que o processo de ensino da escrita na 2ª classe é caracterizado por duas fases, como acontece na classe anterior e conforme as orientações metodológicas do programa: a primeira fase é a preparação oral e a segunda é a realização escrita. No manual, os resultados¹⁶⁴, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 7 preparações orais e 7 realizações escritas e, frequentemente, com recurso à ilustração ou um texto-modelo para a primeira.

4.1.1.2.3. 3ª Classe

A análise do manual de Língua Portuguesa da 3ª classe, assim como a análise dos manuais da disciplina das classes anteriores, teve em vista identificar as fases do processo de ensino da escrita e permite-nos afirmar que, quanto à escrita, as competências mais trabalhadas são a competência ortográfica e a competência compositiva, com especial realce para a última. O aluno começa, aqui, a aprender gramática de forma mais explícita, uma vez que já tem as ferramentas gráficas e ortográficas básicas para trabalhar as competências antes referidas. Tem-se em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da frase ao texto, e ele trabalha mais na produção de textos.

É certo, de acordo com os resultados, que mais do que o manual de qualquer outra classe, o da 3ª indica que é esta a classe na qual mais se trabalha a competência compositiva.

Foi possível verificar, no manual de Língua Portuguesa, que o processo de ensino da escrita na 3ª classe é caracterizado por duas fases, como acontece na classe anterior e conforme as bases das orientações metodológicas do programa: a primeira fase é a preparação oral e a segunda é a realização escrita¹⁶⁵. No manual, os resultados¹⁶⁶, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 18 preparações orais e 21 realizações escritas e, frequentemente, com recurso à ilustração para a primeira. Foi possível identificar um exercício que aponta para a possibilidade de revisão, embora não seja o tipo de exercício de revisão que permita o aluno tomar consciência deste elemento enquanto decorre o processo de escrita. Tais números confirmam a indispensável presença da escrita no manual de Língua Portuguesa da 3ª classe e demonstram a importância que se dá a ela na classe.

Nesta classe, tal como nas outras, o manual, na linha das orientações metodológicas, aponta, primeiro, para a geração das ideias e para a organização da informação recolhida, em seguida, para a apresentação do desenho do que se pretende escrever e, por último, para a escrita do primeiro rascunho do texto e a realização da

¹⁶⁴ Os resultados da análise do manual desta classe encontram-se no anexo 2.

¹⁶⁵ Cf. Ministério da Educação, *Língua Portuguesa - 3ª Classe*, Luanda, Texto Editores, 2007, p. 142.

¹⁶⁶ Os resultados da análise do manual desta classe encontram-se no anexo 3.

revisão, individualmente, nos cadernos, e, coletivamente, no quadro, por meio das competências já exercitadas. A revisão referida não prevê a contribuição dos alunos e, para ser mais exato, trata-se apenas da correção feita pelo professor.

4.1.1.2.4. 4ª Classe

Ao analisarmos o manual de Língua Portuguesa da 4ª classe, tivemos em vista a identificação das fases do processo de ensino da escrita, o que nos permite afirmar que a competência mais trabalhada é a competência compositiva, embora os resultados apontem para uma redução no número de vezes que a escrita é trabalhada, dando-se, assim, maior atenção à aprendizagem da leitura do que à aprendizagem de escrita. Podemos compreender a atenção dada à leitura e à gramática como complemento para a aprendizagem e consolidação da competência acima referida, uma vez que o aluno já tem as ferramentas gráficas e ortográficas básicas para trabalhá-la, mas julgamos que o número de vezes que a escrita é aparece trabalhada é insuficiente para a aprendizagem da leitura e da gramática.

O manual desta classe tem em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da frase ao texto, embora se trabalhe menos, na produção de textos, do que na classe anterior.

Embora consideremos o parágrafo primeiro desta secção, de acordo com os resultados da mesma análise e diferente do manual da classe anterior, o da 4ª indica que se trabalha menos no ensino da escrita, influenciando, conseqüentemente, na aquisição da competência compositiva, que exige prática contínua.

Verificamos que as características do modelo de ensino da escrita na 4ª classe não diferem do que acontece na classe anterior e seguem as orientações metodológicas do programa. De modo que se trata de um processo de duas fases: a fase da preparação oral e a fase da realização escrita. No manual, os resultados¹⁶⁷, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 2 preparações orais e 3 realizações escritas e, frequentemente, com recurso à ilustração ou texto para a primeira. Verificamos algumas páginas com ilustrações que não correspondem com o texto e, por esta razão, consideramos haver necessidade de adequação da articulação de algumas ilustrações aos textos ensinados e o atual contexto do país, bem como os dois últimos um ao outro, de modo a levar o aluno a formar os conceitos acertados do mundo que o rodeia.

4.1.1.2.5. 5ª Classe

A análise do manual de Língua Portuguesa da 5ª classe visou a identificação das fases do processo de ensino da escrita, o que nos permite afirmar que, tal como na classe

¹⁶⁷ Os resultados da análise do manual desta classe encontram-se no anexo 4.

anterior, a competência mais trabalhada é a competência compositiva, embora os resultados também apontem para uma redução no número de vezes que a escrita é trabalhada, dando-se, assim, maior atenção à aprendizagem da leitura e da gramática do que à aprendizagem de escrita. Tal como antes, a atenção dada à leitura e à gramática pode ser entendida como complemento para a aprendizagem e consolidação da competência antes referida, uma vez que o aluno já tem as ferramentas gráficas e ortográficas básicas para trabalhá-la, mas é necessário uma prática contínua da competência compositiva para complementar a aprendizagem da leitura e da gramática.

Os resultados indicam que o manual tem em conta a aprendizagem da escrita, essencialmente, da frase ao texto, embora se trabalhe menos, na produção de textos, do que na 3ª classe.

É de crer que consideramos o primeiro parágrafo desta secção, entretanto, de acordo com os resultados da análise, e tal como no manual da classe anterior, aqui, trabalha-se menos no processo de ensino da escrita, o que influencia, por consequência, a aquisição da competência compositiva.

O processo de ensino da escrita na 5ª classe não difere do que acontece nas classes anteriores e, tal como nelas, segue as orientações metodológicas do programa. Isto quer dizer que é um processo bifásico, no qual a primeira fase é a preparação oral e a segunda fase é a realização escrita. No manual, os resultados¹⁶⁸, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 3 preparações orais e 3 realizações escritas, sendo frequente o recurso à ilustração para a primeira. Algumas páginas trazem ilustrações que não correspondem com o texto nem com os conceitos acertados e, por esta razão, consideramos haver necessidade de adequação da articulação de algumas ilustrações aos textos ensinados e o atual contexto, bem como os dois últimos um ao outro, de modo a levar o aluno a formar os conceitos acertados do mundo à sua volta.

4.1.1.2.6. 6ª Classe

Quando analisámos o manual de Língua Portuguesa da 6ª classe, tivemos em vista o mesmo que na análise das classes anteriores, isto é, a identificação das fases do processo de ensino da escrita. Os resultados mostraram que a competência mais trabalhada é a competência compositiva, no entanto, os resultados apontam para uma redução drástica do número de vezes que a escrita é trabalhada. Dá-se mais atenção à aprendizagem da leitura do que à aprendizagem da escrita. O aluno já tem as ferramentas gráficas e ortográficas básicas para trabalhar a competência compositiva, assim como nas duas classes anteriores e, por esta razão, compreendemos a atenção dada à leitura e à gramática como complemento para a aprendizagem e consolidação da competência

¹⁶⁸ Os resultados da análise do manual desta classe encontram-se no anexo 5.

referida. Porém, num contexto de ensino de uma L2, é necessário a permanente prática para que os alunos desenvolvam adequadamente a competência compositiva.

A aprendizagem da escrita é, essencialmente, da frase ao texto, contudo, a produção textual é menos trabalhada do que nos manuais da 2^a e 3^a classes, tal como os manuais das duas classes anteriores.

Não obstante a consideração do parágrafo primeiro desta secção, ainda de acordo com os resultados da análise, o manual da 6^a classe indica que se trabalha menos no processo de ensino da escrita, o que influencia, conseqüentemente, na aquisição da competência compositiva.

Verificamos também que as características do processo de ensino da escrita, na 6^a classe, não diferem das características do processo na classe anterior e seguem também as orientações metodológicas do programa. Queremos afirmar, com isto, que se trata de um processo de duas fases: a fase da preparação oral e a fase da realização escrita.

No manual, os resultados¹⁶⁹, quanto ao processo de ensino da escrita, apontam para 3 preparações orais e 4 realizações escritas, com frequente recurso à ilustração para a primeira.

A redução do número de vezes que a escrita aparece trabalhada nas três últimas classes tem influência significativa no desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, bem como no desenvolvimento da leitura do aluno.

Embora, na afirmação de Barbeiro¹⁷⁰, qualquer texto escrito resulte de um processo, a análise dos programas e dos manuais das disciplinas de Língua Portuguesa do ensino primário elaborados à luz da última RE permitiu concluir que eles não apresentam a escrita vista como processo e não atribuem relevância à revisão com intervenção do aluno, isto é, reformulação e aperfeiçoamento do texto escrito pelo aluno feitos por ele mesmo, o que não possibilita um olhar sobre ela como um meio de expressão que potencia a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem, que é o mais adequado para um ensino centrado no aluno. A análise mostra, ainda na mesma linha de ideia, que a escrita, nos manuais e programas, é vista como produto, permitindo-nos enquadrá-la nos chamados modelos lineares ou de produtos. Neles, ela centra-se na avaliação do produto da composição escrita e as operações cognitivas apontam para uma seqüência.

Em todas as classes, o manual da disciplina, na linha das orientações metodológicas, indica que se deve gerar, primeiro, as ideias e organizar a informação recolhida para, depois, apresentar-se o desenho do que se pretende escrever e, por último, escrever-se o primeiro rascunho do texto, que o professor corrige, individualmente, nos cadernos, e, coletivamente, no quadro, com base nas competências já exercitadas. Importa, aqui, dizer que o papel do professor não se esgota no avaliador, pois inclui o de fornecedor de apoios, durante a produção de cada texto ou em todo o

¹⁶⁹ Os resultados da análise do manual desta classe encontram-se no anexo 6.

¹⁷⁰ Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, p. 15.

desenvolvimento das capacidades de expressão escrita¹⁷¹. Este papel do professor não se encontra em relevo, nos programas e manuais, pelo enquadramento já feito do corrente modelo ensino da escrita.

Assim como se adequa referir que Martins e Niza¹⁷² afirmam a implicação de diversas formas de pensamento na linguagem, o que quer dizer que pensar e escrever são processos interativos, adequa-se lembrar que a visão do processo, nestes modelos, é muito redutora e simplista, chegando mesmo a permitir apenas uma sequência linear e fixa. Na perspectiva de Gallego e Martín¹⁷³, estes modelos levam ao ensino da gramática, ortografia, pontuação, sintaxe sem contextualização, bem como à criação de atividades artificiais de escrita que dificultam o aluno na compreensão dos seus objetivos.

A partir da análise dos programas de Língua Portuguesa do ensino primário que se estendeu, inevitavelmente, aos manuais do ensino primário, foi possível encontrar um esquema que representa a atual prática da escrita no ensino primário, em Angola, apresentando-se como se vê na figura da página seguinte:

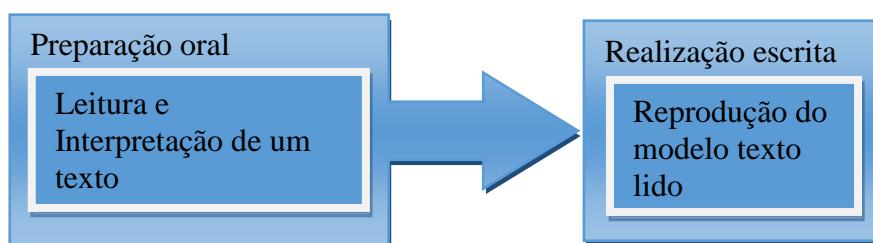


Figura 10 - Representação o ensino da escrita conforme as orientações metodológicas

A explicação deste esquema já foi antes apresentada, podendo agora ser dispensada, uma vez que se trata da representação do que já esclarecemos nesta subsecção. Como já referimos, considerando a nossa análise, esta representação do ensino da escrita, própria dos modelos de produto, não deixa de ser decorrente das orientações metodológicas dos programas e dos manuais de Língua Portuguesa do ensino primário.

Retomando a ideia anterior, reiteramos que a escrita, mesmo que não seja vista como processo, não deixa de o ser, ainda que seja um enquadrado no modelo já referido. Os seus procedimentos aproximam-se à base behaviourista segundo a qual o aluno faz a aquisição da linguagem, imitando o comportamento dos adultos e formando os ditos hábitos linguísticos. Assim, ao conjunto de tais hábitos que se adquiriam por meio do estímulo e resposta, podíamos chamar língua e, para esclarecer, o aluno, quando recompensado por produzir um comportamento linguístico correto, aprendia a considerada forma correta da língua, podendo ocorrer o oposto. O que acabamos de referir encontra suporte em Vygotsky¹⁷⁴, que refere e critica tais procedimentos.

¹⁷¹ Idem, *ibid.*

¹⁷² Margarida Alves Martins e Ivone Niza, *op. cit.*, p. 164.

¹⁷³ Anunciación Quintero Gallego e Azucena Hernández Martín, *op. cit.*, p. 421-441.

¹⁷⁴ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 79.

É certo que os alunos tendem a ser de tipos diferentes, apresentando, inevitavelmente, características diferentes. Assim, também entende Nunan¹⁷⁵, que refere quatro tipos de alunos: os alunos concretos, os alunos analíticos, os alunos comunicativos e os alunos guiados por autoridade. Conhecer as características dos alunos é, certamente, um exaustivo exercício que favorece o processo de ensino-aprendizagem, exigindo do professor alto nível de preparação.

¹⁷⁵ David Nunan, *op. cit.*, p. 57.

Capítulo V - Propostas pedagógicas

Neste capítulo, apresentaremos propostas pedagógicas para o ensino da escrita, tendo em conta um modelo de ciclo de escrita que se adegue ao ensino deste domínio, num contexto no qual muitos alunos têm o português como língua segunda.

5.1. Propostas pedagógicas para o ensino

O nosso diagnóstico, que teve os programas e manuais de língua portuguesa do ensino primário como objetos de análise do atual contexto do ensino da escrita no ensino primário em Angola, aponta para a necessidade de uma abordagem diversa nas turmas multilíngues deste nível do sistema de ensino do país.

Apresentar propostas pedagógicas para o ensino da escrita no ensino primário em Angola, considerando o que temos vindo a referir, pressupõe olhar não só para o modelo de escrita, mas também para os documentos que regulam o ensino no país e, conseqüentemente, para questões ligadas aos programas, para a formação e elevação da qualificação dos professores e para o alinhamento dos primeiros aos manuais. Ora, olhar para tais aspetos pressupõe o alinhamento acima referido, numa perspetiva restrita, e o de todos eles, numa perspetiva mais abrangente e acertada.

Assim, quanto à formação e elevação da qualificação de professores do ensino primário, embora pareça adequar-se uma formação inicial¹⁷⁶ para o atual contexto do país, urge que seja complementada com a formação superior especializada para o ensino primário, uma vez que as necessidades atuais deste nível do sistema de ensino exigem uma formação cuidada e de alto nível. Na sequência do que referimos, impõe-se não esquecer que a Avaliação Global da Reforma Educativa em Angola classifica a competência profissional dos professores, ao lado da distribuição dos manuais, como insuficiente para que se alcance a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem¹⁷⁷. Outro indicador igualmente classificado como insuficiente é a formulação de objetivos, ou seja, a relação objetivo-método-conteúdo¹⁷⁸, que é consequência da insuficiente qualificação de muitos professores. Tal perspetiva encontra suporte quando notamos as deficiências referidas em alguns estudos, como a já mencionada avaliação da atual reforma educativa, embora se trate de um problema já há muito identificado¹⁷⁹. Julgamos ser necessário que se definam os saberes que poderão garantir um bom desempenho profissional do professor

¹⁷⁶ Em Angola, a formação inicial de professores é feita no Ensino Secundário Pedagógico, pela Escola do Magistério, conforme determinam os artigos 45^a, 46^a e 47^a da LBSEE, a Lei 17/16, de 7 de Outubro.

¹⁷⁷ Cf. Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, *op. cit.*, p. 15.

¹⁷⁸ *Idem, ibid.*

¹⁷⁹ Além das referências já apresentadas, este aspeto é também referido no *Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*.

do ensino primário, os eficientes modelos de formação que respondam melhor às necessidades da profissão. Mais ainda, é necessário que se atualize e se integre as práticas de sala de aula nos programas de formação, sem esquecer dos mecanismos de formação e recruta dos melhores professores para o exercício da profissão.

Propomos, considerando algumas atividades formativas já em curso em Angola, a adoção formal de uma abordagem pedagógica que se adequa ao ensino centrado no aluno, para todos os casos referentes ao ensino primário. Alguns programas de formação contínua levados a cabo pelo INFQE¹⁸⁰ e autores angolanos têm já apontado a direção para um ensino centrado no aluno, porém, isto só no âmbito do ensino secundário, nas disciplinas de Língua Inglesa, Matemática e Ciências. Na linha de Nunan¹⁸¹, que aborda o processo de ensino-aprendizagem da língua segunda, Sambeny e Gonzalez¹⁸² consideram tal abordagem fundamental para o ensino da Língua Inglesa no país. Corroboramos com a posição dos autores quando referem a importância de se trabalhar quatro habilidades que se relacionam entre si: ouvir, falar, ler e escrever, uma vez que entendemos que elas todas mobilizam e exercem a sua ação sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística e interagem de tal modo que podem influenciar na aquisição umas das outras.

Esta perspetiva pressupõe que uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem da escrita, em Angola, deve apontar para a direção da atualização do modelo do processo de escrita e da abordagem pedagógica, bem como da articulação dos aspetos a serem considerados referidos no primeiro parágrafo.

A nossa proposta tem por base um modelo na linha Flower e Hayes, ainda que apresente algumas adaptações. Entendemos que, por se tratar de uma proposta de ensino da escrita para turmas multilíngues do ensino primário, se adequa um modelo favorável tanto para o ensino da língua primeira quanto para o ensino da língua segunda. Para os dois casos diversos autores têm como ponto de partida o modelo dos autores acima referidos e por esta razão julgamos justo e adequado tomar tal modelo como ponto de partida, isto é, em turmas multilíngues este modelo favorece a aprendizagem da escrita tanto dos alunos que tenham maior domínio da língua quanto os que têm menor domínio. A nossa posição encontra suporte na perspetiva de Stern¹⁸³, já referida, sobre a relação subjetiva da língua com o indivíduo ou grupo de indivíduos, convergente com o pensamento de Ellis¹⁸⁴ a respeito da aquisição da língua segunda e da língua estrangeira que nos permitiu chegar à afirmação de que a aprendizagem do português como língua segunda não contrasta com a aprendizagem do português como língua estrangeira, sendo que a aquisição da língua segunda abarca tanto o formal processo de ensino-aprendizagem

¹⁸⁰ Um desses programas é o SMASSE - *Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education*, que, como se percebe pela na sua tradução, está direcionado para o ensino secundário e só para Matemática e Ciências.

¹⁸¹ David Nunan, *op. cit.*, p. 10-17.

¹⁸² Celeste Sambeny e Ana Sofia Gonzales, *English Language Teaching Methodology*, Luanda, Mayamba, Vol. I, 2011.

¹⁸³ Hans Heinrich Stern, *op. cit.*, p. 11.

¹⁸⁴ Rod Ellis, *op. cit.*, p. 5.

em sala de aula quanto o informal processo fora dela; é uma questão aberta se o caminho que a aprendizagem toma nessas duas situações é o mesmo ou diferente. Ao seguirmos o primeiro caminho, retomamos a perspectiva de Nunan¹⁸⁵, que, no ensino da língua segunda, entende ser mais apropriado olhar para a escrita como um processo e como um produto, corroborando com a perspectiva dos autores já antes referidos. Para este autor, também há dois tipos de escrita: a escrita para aprender e a escrita para demonstração. O primeiro é o processo como temos referido, isto é, o que acontece fora do contexto da avaliação do professor e o segundo é o processo que acontece para ser avaliado pelo professor. Glória Fisher¹⁸⁶ também aponta para tipos de escrita diferentes, porém indica seis tipos.

Em sequência, apresentamos algumas sugestões de estratégias de promoção da competência compositiva, que é o foco da nossa dissertação, tendo em conta o ciclo de escrita a ser apresentado na secção seguinte. A nossa proposta tem como base a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*¹⁸⁷, pois julgamos adequar-se tanto à abordagem pedagógica do ensino centrado no aluno quanto ao enquadramento das bases lançadas por Flower e Hayes, ainda que os autores apenas apontem Bereiter e Scardamalia.

Assim, chegamos a esta proposta que se enquadra no ensino centrado no aluno. Quanto ao modo de ação, é nosso entender que se deve articular a aquisição de competências específicas, que o aluno aplicará no momento da produção do texto, e o acesso às funções desempenhadas pelos diversos textos, nas diversas comunidades. Deste modo, teremos uma ação sobre o processo de escrita, de modo a permitir o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita, e uma ação sobre o contexto dos escritos, de modo a permitir um contacto com os textos com relevância social e cultural, tendo acesso às suas funções variadas. Para o primeiro caso, a descoberta, o reconhecimento e a valorização encontram espaço, na sala de aula, para a explicação, a persuasão, o relato de eventos reais e imaginados, bem como a expressão de opiniões e sentimentos, por intermédio da escrita, de modo a dar a possibilidade de se estender, em seguida, esta ação para fora sala de aula, seja na escola seja na comunidade que a rodeia, divulgando os textos que os alunos escreveram.

As estratégias impõem o recurso a princípios orientadores nos quais assentam a ação do professor e da escola para conferir ao aluno o domínio da escrita. O primeiro princípio é o ensino precoce da produção textual, que se enquadra na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, já que a consolidação da competência compositiva leva anos. O segundo princípio aponta para um ensino que proporcione uma prática intensiva, pois assim estaremos numa abordagem que se pretende centrada no aluno. Ensinar o processo: planificar, transformar em texto e revisar é o terceiro princípio. Em seguida, é necessário ensinar sobre os textos de géneros diversificados, social e escolarmente

¹⁸⁵ David Nunan, *op. cit.*, p. 271-299.

¹⁸⁶ Glória Fischer *et al.*, *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 179.

¹⁸⁷ Como referimos antes este manual surge, em 2007, no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português. Nele trabalharam Luís Felipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira com a colaboração de Conceição Aleixo e Mariana Oliveira Pinto.

relevantes, para se ter em conta o contexto. O quinto princípio é o ensino das atividades de escrita de modo sequencial. Depois, torna-se essencial que o ensino possibilite regular a produção textual interna e externamente, ou seja, recolha de interpretações diversas sobre o mesmo texto, incluindo de quem o produziu. Por último, é necessário que o ensino assegure uma complexificação gradual da produção textual.

É nesta ordem que a estratégia passará pelos dois modos de ação no processo de ensino da escrita já referidos antes. Enquanto a ação sobre o processo abarca a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, a ação sobre o contexto inclui a integração de saberes e a realização de funções. A mencionada facilitação processual visa levar o aluno a dominar o processo, durante o qual ele vai tomar decisões sobre o conteúdo que deve incluir no texto bem como a linguagem que deve usar para o expressar. Esta abordagem é, certamente, adequada às suas necessidades e bem podia remeter ao que Krashen¹⁸⁸ chama de *conscious learning* e *subconscious acquisition*, já antes explicados. A escrita em conjunto (também escrita colaborativa) vem para o aluno aprender a escrever, permitindo apresentar propostas, obter reações, comparar opiniões, pedir explicações, argumentar e aprender a tomar decisões em conjunto, de maneiras a aprender, ao mesmo tempo, o valor da cooperação e a estabelecer uma relação com a escrita. Este último aspeto remete-nos, embora se trate da escrita, à hipótese do filtro afetivo de Kashen, que referimos antes, e não sai da abordagem que se pretende centrada no aluno, uma vez que é necessário o “*learner involvement in the process*”¹⁸⁹. A reflexão sobre a escrita pode até encontrar um princípio na escrita em conjunto, porém, adequa-se uma componente que específica na qual se faz uma reflexão e dá-se uma explicação sobre a própria escrita, já que uma dimensão metadiscursiva, na aula de escrita, pressupõe atividades específicas para se falar ou escrever sobre a escrita.

Uma integração de saberes visa a construção e a expressão de conhecimento. Podemos apontar dois fatores dos quais derivam as potencialidades específicas apresentadas pela escrita. O primeiro é o processo de produção do texto, que obviamente decorre antes de ele cumprir alguma função junto do leitor, dando a oportunidade ao escrevente de refletir, experimentar, alterar e buscar novos elementos combinatórios. O segundo é o facto de que o texto que resulta da escrita tem a característica de ser um produto autónomo, com o registo do conhecimento e possibilidade de ser consultado numa situação diversa daquela em que foi escrito ou até mesmo dar lugar a novas etapas de reescrita. É aqui que se enquadra a integração de saberes não só entre a escrita e o conhecimento que é expresso, mas também as outras dimensões, como, por exemplo, a leitura ou mesmo a consciência metalinguística, fazendo dela um instrumento de construção de conhecimento. Tal construção de conhecimento, nesta linha de integração de saberes, encontra um contexto adequado no ensino primário, uma vez que, durante este nível, o professor leciona todas as disciplinas, embora o número de vezes que a

¹⁸⁸ Stephen Krashen, *op. cit.*, p. 83.

¹⁸⁹ David Nunan, *op. cit.*, p. 11, 12.

escrita é trabalhada no II ciclo deste nível favoreça mais esta ligação com as outras áreas disciplinares¹⁹⁰.

A escrita aproxima-se, assim, da realização de funções, sendo que tais estratégias podem ocorrer em momentos diversos ou ser conjugadas entre si para que a escrita se ligue à aprendizagem, tal como ocorre com as funções de registar e organizar o conhecimento de acordo com as especificidades das intenções.

Considerando o ano de produção dos manuais, a já referida necessidade de atualização, especialmente, de alguns textos e a pouca presença da escrita nos manuais de Língua Portuguesa de algumas classes, a autonomia do professor de criar situações de ocorrência da escrita deve ser maior. Para guiar o aluno nas atividades de escrita, o professor deixará claro as respostas das seguintes perguntas:

- Quem escreve? Para quem escreve? Sobre o que, ou quem, escreve? Com que objetivos escreve? Como escreve? Em que meios ou suporte o texto permanecerá escrito? Que resposta quem escreve poderá ter?

As respostas alternativas para tais perguntas podem ser as seguintes:

- Quem escreve pode ser um ou mais alunos, que pode ou podem escrever para um outro destinatário, para si mesmo ou para um grupo de pessoas, sem esquecer de como fará o texto chegar. É fundamental se tenha em conta o conhecimento do mundo a ser ativado, o que deve ser procurado, o que está à disposição e a função que a escrita põe em prática.

O processo é posto em prática com a utilização de instrumentos de escrita como: lapiseira, lápis e borracha, computador, quadro e giz, etc. e com ou sem colaboração em determinados momentos. O suporte dependerá, certamente, do instrumento e alguns exemplos são: jornal escolar, caderno, página da escola na internet, blogue e, até mesmo, jornal local. Os textos, dependendo do efeito, podem dar lugar a outros textos longos ou curtos, como a resposta de uma carta ou de um questionário e comentários de um texto.

No complexo processo de escrita que, como vimos, exige a capacidade de selecionar, combinar as expressões linguísticas e ordená-las numa unidade de nível superior, de modo a criar o que convencionalmente é considerado texto, vamos considerar, das três competências - gráfica, ortográfica e compositiva -, a terceira com o propósito de continuar as bases já lançadas e cumprir com o último objetivo desta pesquisa. Não se pode alcançar, completamente, a automatização na competência compositiva devido aos diversos novos desafios e alternativas de construção que cada texto apresenta ao escrevente, o que exige a prática permanente.

Esta competência pode ser mobilizada a um nível global e a um nível específico. O primeiro corresponde à combinação das expressões linguísticas, isto é, a microestrutura e o segundo nível corresponde à organização das grandes unidades do texto, ou seja, o

¹⁹⁰ Alguns autores defendem, numa abordagem por competência, uma pedagogia da integração. É aqui que temos Xavier Roegiers e Jean-Marie Ketele, *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no ensino*. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

macro-texto. Ela pressupõe, para a construção do texto, a ativação dos conteúdos, a tomada de decisão sobre a integração, a articulação de tais conteúdos com os diversos elementos do texto, caso o integre, e a conferência de uma expressão linguística que leve à coerência e à coesão textual.

Constituindo um campo aberto que se tome decisões durante o processo de escrita, a competência compositiva tem como objetivos: desenvolver a capacidade de geração de diversas possibilidades de construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões adequadas às funções que o texto irá desempenhar.

As atividades realizadas pelo escrevente, durante o processo de escrita, podem ser agrupadas de acordo com três componentes: planificação, redação e revisão. Tais atividades podem aparecer em momentos diversos do processo. Foi nesta linha que analisamos os manuais, além de buscar evidências da sua presença nas orientações metodológicas dos programas de Língua Portuguesa do ensino primário. Estas componentes exigem a atuação de outras habilidades e dimensões que influenciam no desenvolvimento do processo de aquisição da escrita e são também influenciados. Por esta razão, afirmamos, com Nunan¹⁹¹ sem pôr à parte a perspectiva de Martins e Niza¹⁹², que, na aquisição da língua segunda, assim como na aquisição da língua estrangeira, é fundamental um trabalho de integração que inclua: ouvir, falar, ler e escrever.

A planificação é a componente do processo que se mobiliza para um estabelecimento de objetivos e antecipação de efeitos para a ativação e seleção dos conteúdos, para a organização da informação ligada à estrutura do texto e para a programação da tarefa. Como já referimos, torna-se essencial que desde cedo se comece a trabalhar as competências ligadas à planificação, uma vez que ela constitui um dos aspetos que, ao longo do percurso escolar, diferencia o domínio da escrita dos alunos. Pretendemos dizer que o princípio é dedicar tempo para a sua completa aprendizagem.

A redação é a componente na qual, como o nome indica, se redige o texto, pois ela é dedicada à organização das frases, parágrafos e, quando necessário, secções que formam o texto. Esta componente exige do escrevente as seguintes tarefas: explicação do conteúdo, formulação linguística e articulação linguística. Para a primeira tarefa, as ideias ativas e registadas são explicitadas e, para a segunda, em ligação com a formulação linguística, faz-se a explicitação do conteúdo, enquanto, para a terceira tarefa, uma unidade, na qual se faz a interligação entre as frases, é constituída, de modo a estabelecer as relações de coerência lógica e coesão linguística.

Como foi referido o processo de escrita, no âmbito da língua segunda, pressupõe uma interligação com outras habilidades, influenciando e sendo influenciado no seu desenvolvimento. Assim, compreende-se que a revisão é uma componente que se dá por meio da leitura, avaliação, correção e reformulação do que já foi escrito na componente anterior, o que quer dizer que ela pode se dar durante todo o processo de escrita em

¹⁹¹ Cf. David Nunan, *op. cit.*, p. 197.

¹⁹² Cf. Martins e Niza, *op. cit.*, p. 210, 211.

articulação com a redação, embora o confronto com a organização e com os objetivos traçados na planificação a ligue também a esta componente. A profundidade do seu alcance é dependente da avaliação e reflexão feitas, do tempo à disposição e das alternativas. Tal como se faz uma planificação inicial, é essencial fazer-se uma revisão final.

- Sugestões de atividades

Martins e Niza¹⁹³ fornecem-nos as diversas atividades que podem ser referidas na seguinte ordem:

Escrita de um texto em pequeno grupo (exemplo, texto de um aviso, de um cartaz, de uma notícia, de uma carta).

Escrita a meias de uma canção ou de um poema conhecido

Enriquecimento de um texto em pequeno grupo.

Correção de um texto em pequeno grupo ou a meias.

Leitura de um texto em pequeno grupo.

Leitura a par.

Construção oral de uma história em pequeno grupo.

Ditado de uma criança a outra criança.

Reconstrução a meias de um conto conhecido a partir de frases desordenadas.

Produção em pequeno grupo de uma banda desenhada a partir de um conto conhecido

De acordo com os autores que estão na base da nossa abordagem nesta secção, uma forma de trabalhar a reconstrução a meias de um conto conhecido a partir de frases desordenadas é, como apontam as autoras: primeiro, distribuir, a cada dois alunos, o texto de um conto já conhecido fragmentado em unidades desordenadas com sentido, isto é, frases ou parágrafos; segundo, propor aos mesmos que leiam a meias, cada uma das frases ou parágrafos; terceiro, levá-los a ordenarem os diversos fragmentos do texto partindo de indicadores temporais, causais, ou outros; quarto, propor que leiam a meias este texto que foi construído para verificar a sua coerência.

5.1.1. O ciclo de escrita

Nesta subsecção, continuamos na sequência da perspectiva de Barbeiro e Pereira para apresentar o ciclo de escrita. Assim, entende-se que o ciclo de escrita vai permitir recorrer, de modo sistematizado, aos diversos elementos constituintes do processo de escrita.

Considerando os problemas referidos ao nível do ensino da escrita no ensino primário, em Angola, e as referências aos diversos modelos apresentados, julgamos adequar-se um processo que inclua as três componentes: planificação, redação e revisão.

¹⁹³ Idem, *ibid.*, p. 244, 245.

Entretanto, estas componentes do ciclo que propomos podem ocorrer em diversos momentos do processo de escrita e incluem outras fases distintas. Deste modo, o ciclo de escrita desenvolve-se ao longo das seguintes fases que, na sequência, serão apresentadas de forma esquematizadas: mobilização do conhecimento prévio, recolha e seleção da informação, organização da informação, redação do texto e a sua revisão de acordo com a função que se pretende que ele cumpra.

Todos estes aspetos enquadram-se, adequadamente, num ensino que se pretende centrar no aluno e o esquema a ser representado já aponta para esta visão.

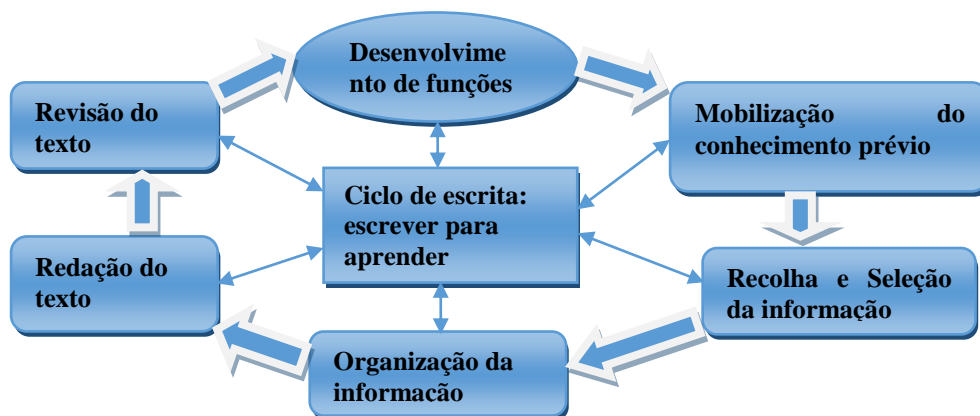


Figura 11 - Esquema representativo do ciclo de escrita extraído da brochura do PNEP¹⁹⁴.

O esquema representado esclarece que o ciclo de escrita tem o seu princípio na mobilização do conhecimento. É nesta fase que o escrevente ativa e usa o seu conhecimento sobre o tema a ser abordado, que deve ser do conhecimento da maioria dos alunos da turma e, certamente, do professor. A distribuição de texto com informações sobre o tema é com frequência uma estratégia utilizada para a ativação de conhecimentos. Pode recorrer-se a uma chuva de ideias, escrevendo-se palavras soltas numa folha de papel. Instruções básicas servem para desencadear estratégias. Por exemplo: escreve tudo o que sabes sobre...

Após a mobilização do conhecimento, aumenta-se este, juntando-se a informação nova. Os conceitos relativos ao tema serão identificados, no texto, para os alunos ganharem o hábito de pesquisa orientada e aprenderem a selecionar as informações de acordo com as palavras-chave, lembrando que o uso de tais palavras, no ECA (ensino centrado no aluno), pode ser também um recurso para capacitar os alunos a compreenderem o objetivo da aula¹⁹⁵, que estes podem ser permitidos e induzidos a estabelecer¹⁹⁶, como refere David Nunan¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Cf. Luís Filipe Barbeiro e Luísa Alves Pereira, *op. cit.*, pág. 34. Este projeto foi uma iniciativa do Ministério da República de Portugal, no seu território de atuação.

¹⁹⁵ Cf. Masakazu Kita e Thembi Constance Ndlalane (ed.), *Mathematics and Science Learner Centred Lesson Based on the Japanese Model - Teaching Strategies, Teaching Assumptions and Their Evolution*, Okayama, JICA, 2015, p. 39. Embora a obra trate de metodologia de ensino específica da Matemática e Ciências, no âmbito do modelo japonês de aula centrada no aluno, alguns aspetos são comuns ao que encontramos em outros modelos de ECA (ensino centrado no aluno), no âmbito do EALS (ensino e aprendizagem da língua segunda), como se verificou na referência que se seguiu.

¹⁹⁶ Idem, *ibid.*, p. 34-36.

Em seguida, os alunos vão experimentando formas de ordenar as informações, recorrendo a mapas semânticos ou listagens de palavras com a mediação do professor, que deve exemplificar todas as tarefas que solicitar.

Na sequência, chegamos à redação do texto com base na informação organizada, a partir do mesmo mapa semântico ou listagem de palavras. A escolha de uma ou de outra depende do caminho para aprender a hierarquização da informação ou o exercício que se centra na elaboração do texto, especialmente na construção frásica. No mapa, os alunos colocam as palavras-chave, seguindo as categorias definidas no esquema para depois o completarem com os conceitos relacionados com elas. Esta versão mais rica do mapa inicial será o ponto de partida para a redação, com a junção de frases para a formação do texto que será revisado pelo em grupo ou por toda turma.

A revisão textual torna-se necessária para a verificação da articulação e das diversas combinações. A sua importância está no facto de servir para avaliar o acabamento do texto, ou seja, verificar se está completo, suprimindo as informações desnecessárias ou enriquecendo com informação adicional, identificar e corrigir as falhas que forem encontradas. Depois da conclusão do texto, segue-se a sua disponibilização para os alunos da turma, da escola ou mesmo para um grupo de leitores mais abrangente, colocando-o num suporte apropriado para tal. As decisões sobre a configuração gráfica devem ser tomadas ao longo do processo de edição.

Se tratando de conteúdos curriculares, a atribuição de funções ao texto escrito permite a disponibilização do conhecimento para que os alunos o possam estudar ou para divulgação no jornal mural, jornal escolar, página da escola, página da internet, etc. É possível colocar o texto num dossiê apropriado para os do género produzidos pelos alunos, afixar num cartaz ou até imprimir para a distribuição de exemplares para os alunos.

Para concretizar, considerando este ciclo e a planificação da atividade, Seguimos Sardinha¹⁹⁷ de modo a apresentar uma proposta de planificação para o ensino primário que, sendo o texto escrito pelo aluno um mediador, não descure do entendimento permanente da linguagem como interação possível de levar a renovações nas visões do mundo. Para isto, é indispensável ter em conta o conhecimento que os alunos já têm para construir as aprendizagens significativas e alargarem os seus conhecimentos.

A autora indica como parte da sua planificação: o texto informativo-expositivo; as competências específicas (escrever para aprender, para construir e expressar conhecimento); os conteúdos (planificação - seleção e organização de informação, listas de palavras, tabelas, mapas, esquemas -, redação - texto expositivo que inclua a escrita compositiva, a coesão e coerência, a progressão temática, a configuração gráfica, a pontuação, a ortografia, o fato, a explicação, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão - e revisão que inclua os tipos de lapsos); os descritores de desempenho (recolha

¹⁹⁷ David Nunan, *op. cit.*, p. 19.

¹⁹⁸ Maria da Graça Sardinha, "Horizontes da Escrita: Da Teoria à Prática" in Fernando Azevedo e Renata Junqueira de Souza (Coord.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*, Lisboa, Lidel - edições técnicas, 2012, p. 63-65.

de informação em diversos suportes, organização da informação, elaboração de um texto informativo-expositivo relacionado com o desenvolvimento de um tema, revisão dos textos visando o seu aperfeiçoamento - identificação de erros, a substituição, apagar, acrescentar - condensar, reordenar, reconfigurar e reescrever o texto); os destinatários; os materiais - textos, folhas de registo, livros, revistas e computador - e a função do produto escrito, que foi a apresentação à escola.

Quanto à descrição da experiência, refere a elaboração de um texto informativo-expositivo sobre o rio Tejo, apontando cinco passos. O primeiro diz respeito à mobilização/ativação do conhecimento do tema em estudo, que inclui o registo escrito dos conhecimentos que os alunos têm sobre o tema: rio Tejo. O segundo passo é a recolha e seleção de informação, que inclui tanto a pesquisa, em grupo de trabalho, de informações sobre o tema, na internet, revistas e em livros levados para a sala de aula, quanto a seleção da informação, de acordo com os tópicos fornecidos pela professora, com os subtemas seguintes: situação geográfica, rios, afluentes, lagoas e barragens, atividades económicas (pesca, turismo, produtos regionais) fauna, flora e lendas. O terceiro passo é o da organização da informação, que integra: a apresentação do tema e a exposição oral da informação antes recolhida pelos grupos; o registo da informação agrupada em subtemas, no quadro, e a construção do mapa semântico com as palavras e expressões que foram recolhidas, para permitir a observação de soluções diversas de posição das palavras-chave e o estabelecimento das relações e associações. O quarto passo é o da redação do texto, no qual cada grupo elabora o seu texto a partir do mapa semântico. Por último, mas não menos importante, temos o quinto passo, que é o da revisão do texto, no qual cada grupo aperfeiçoa o texto, à medida que vai sendo escrito, reescreve-o, no computador e se elabora um *PowerPoint* para apresentação à comunidade escolar.

Convergindo com Vygotsky¹⁹⁹ a autora esclarece que os alunos, com frequência não escrevem por não compreenderem aquilo que lhes é pedido e, para encerrar, remete à reflexão sobre a insuficiência de levar para a sala de aula géneros textuais diversos e à necessidade do professor desenvolver atividades que levem os alunos a pensar na adequação do género à situação comunicacional, além de os levar à aprendizagem da estrutura do escrito que devem produzir.

¹⁹⁹ Lev Semenovitch Vygotsky, *op. cit.*, p. 79, 80.

Considerações Finais

Os recentes normativos, à luz da 2ª RE, apresentam orientações para o ensino e aprendizagem da escrita que tendem a mostrar-se pouco profícuas, porquanto muitos estudos apontam para resultados negativos neste domínio. É certo que há muitos outros constrangimentos que põem em causa a qualidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Os dados dos diversos estudos, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa em Angola, possibilitaram uma articulação com a nossa análise dos programas e manuais, permitindo verificar que os frequentes insucessos dos alunos na aprendizagem da escrita decorrem, sem esquecer dos outros fatores, de um ensino com base num modelo linear no qual a escrita é vista apenas como produto e do seu reduzido lugar no ensino primário, especialmente, no que diz respeito à competência compositiva. Assim, entendemos que o olhar sobre este domínio carece de mudança, a partir dos documentos referidos, uma vez que o seu espaço não se afigura suficiente.

Não podemos deixar de referir que o ensino primário, e não só, tem apontado para a necessidade de formação de quadros docentes de qualificação especializada e de alto nível, de modo a permitir um tratamento que se adegue a alguns dos diversos constrangimentos na formação de escreventes.

Se, com Barbeiro²⁰⁰, afirmámos que toda escrita resulta de um processo, é válido também concluirmos que toda a escrita, resultando um processo, nunca deixa de apresentar um produto no final, ainda que não seja o aspeto a ser tornado evidente. Nesta sequência entendemos, na esteira de Nunan²⁰¹, que a escrita, no âmbito da língua segunda deve ser vista tanto como produto quanto como processo.

São necessárias, em Angola, definições claras, quanto ao ensino do PLS, do PLE e também quanto ao ensino do PLM, no sistema de educação, para que o aluno possa aprender de acordo com a sua real necessidade, embora em nosso entender, para o atual contexto de ensino da escrita do português, em turmas multilíngues, no ensino primário, em Angola, se possa adequar uma abordagem de ECA que tenha em conta, conforme a proposta apresentada, o ciclo de escrita, de modo a levar o aluno a escrever para aprender, já que, em convergência com Sardinha²⁰², os referidos circuitos relacionados com a competência compositiva englobam a competência oral e a competência escrita, uma influenciando a outra, num desenvolvimento da competência linguística nas fases de evolução.

²⁰⁰ Luís Felipe Barbeiro, *op. cit.*, p. 15.

²⁰¹ David Nunan, *op. cit.*, p. 274.

²⁰² Maria da Graça Sardinha, *op. cit.*, p., 162.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de, *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, 1991, p. 279, 280.
- ARAÚJO, Mônica dos Santos Silva, “Legitimação e (des)valorização da língua, um olhar além da linguística: reflexão a partir do discurso de Lula”, *III simpósio nacional discurso, identidade e sociedade (III SIDIS) Dilemas e desafios na contemporaneidade*, Campinas, Unicamp, 2012, http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ARAUJO_MONICA_DOS_SANTOS_SILVA.pdf [19 de Maio de 2016].
- AZEVEDO, Fernando, *Metodologia da Língua Portuguesa*, Luanda, Maputo, Plural Editores, 2010.
- _____ e SARDINHA, Maria da Graça (Org.), *Didática e Práticas: A Língua e a Educação Literária*. Guimarães, Opera Omnia, 2013.
- BAQUERO, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- _____, “Tenciones y paradojas en el uso de la teoría sócio-histórica en educación” in Mario Carretero, José Castorina e Ricardo Baquero (eds.) *Debates Construtivistas*, Buenos Aires, Aique, 1998, p. 123-146.
- BARBEIRO, Luís Felipe, “O processo de escrita e o computador”, *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 1990, p. 139-149.
- _____, *Consciência metalinguística e expressão escrita* (tese de doutoramento), Braga, Universidade do Minho, 1994.
- _____, *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*, Lisboa, Legenda - Edição e Comunicação, Lda., 1998.
- _____, *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999a.
- _____, *Jogos de escrita*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1999b.
- _____, “Profundidade do processo de escrita”, *Educação e Comunicação*, N° 5, 2001, p. 64-76, https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf [19 de Março de 2017].
- _____, *Escrita: Construir a Aprendizagem*, Braga, Universidade do Minho, 2003.
- _____ e PEREIRA, Luísa Álvares, *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, Lisboa, Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

_____, *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*, Porto, ASA, 2007.

_____, “Escrever: processo e emoção nos alunos do ensino básico”, *Exedra*, 2012, nº temático, 15-45, <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2012/07/02-numero-tematico-2012V3.pdf> [18 de Março de 2017].

_____, “Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos”, *Exedra*, 2015, nº temático, 209-235, <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/11-209-235-Barbeiro.pdf> [20 de Março de 2017].

BEREITER, Carl, “Development in Writing” in Gregg, Lee e Steinberg, Erwin (ed.), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

_____ e SCARDAMALIA, Marlene, *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale - NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

CARVALHO, José António, *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho, 1999.

CASSANY, Daniel, *Construir la Escritura*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1999.

_____, *Describir el Escribir: Cómo se Aprende a Escribir*, Barcelona, Paidós, 2003.

CAZDEN, Courtney, “Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development”. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3, 1981, 5-8.

CHOMSKY, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA, *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, MED, 2010.

_____, *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*, Luanda, Editora Moderna, 2014a.

_____, *Conclusões da Avaliação Global da Reforma Educativa e Medidas para Acção*, Luanda, Editora Moderna, 2014b.

COOK, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, London, Hodder Headline Group, 2001.

DERRIDA, Jacques, *De La Grammatologie*, Lonrai, Les Éditions de Minuit, 2015.

DOWNING, John, “A influência da escola na aprendizagem da leitura” in Emília Ferreiro e Margarida Gomes Palácio (Ed.), *Os processos de leitura e escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987a, 182-194.

_____, “Clarté Cognitive et Conscience Linguistique” in *Les Dossiers de l’Education*, 1987b, (11/12), 31-43.

_____ e LEONG, Che Kan, *Psychology of Reading*, New York, Macmillan, 1982.

- DUBROVSKY, Silvia, *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- ELLIS, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2004a.
- _____, *The Study of second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 2004b.
- FISCHER, Glória; *et alii*, *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989.
- FLOWER, Linda e HAYES, John, “Identifying the Organization of Writing Process” in Lee Greeg e Erwin Steinberg (eds.) *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 3-30.
- _____, “A Cognitive Process Theory of Writing” in *College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, v. 32, no. 4, 1981, 365-387.
- GALLEGO, Anunciación Quintero e MARTÍN, Azucena Hernández, “La composición escrita: proceso de enseñanza”, *Revista de Educación*, 329, 421-441.
- GASPAR, Lisete, OSÓRIO, Paulo e PEREIRA, Reina, *A Língua Portuguesa e o seu Ensino em Angola*, Rio de Janeiro, Dialogarts, 2012.
- GASS, Susan e SELINKER, Larry, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- GOMBERT, Jean-Émile, “Le Développement des Activités Métalinguistiques Chez l’Enfant: Le Point de la Recherche”, *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 1986, 5-25.
- GRAVES, Donald, *A Researcher Learns to Write: Selected Articles and Monographs*, Exeter, New Hampshire, Heinemann, 1984.
- HEDGE, Tricia, *Writing*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- HUMES, Ann, “Research on the Composing Process”, *Review of Educational Research*, 1983, 53(2), 201-216.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, *Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação - 2014*. Luanda, INE, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, *Resultados da Avaliação das Aprendizagens de Alunos da 2ª classe da Reforma Educativa e do Desempenho dos seus Professores*, Luanda, INIDE, 2006.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963.
- _____, *Linguística e comunicação*, Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, São Paulo, Cultrix, 1991.
- KITA, Masakazu e NDLALANE, Thembi Constance (ed.), *Mathematics and Science Learner Centred Lesson Based on the Japanese Model - Teaching Strategies, Teaching Assumptions and Their Evolution*. Okayama, JICA, 2015.
- KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981.

- _____, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- _____, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman Group Ltd, 1985.
- _____, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, 1988.
- _____, *Second Language Acquisition: Theory, Applications and Some Conjectures*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
- LABARRERE, Alberto, “Inteligencia y Creatividad en la Escuela”, *Rev. Educación*, 88, 1996, 20-25.
- _____, *Interacción en ZDP: qué puede ocurrir para bien y qué para mal*, Ponencia presentada a Pedagogia '97, La Habana, 1997, [file:///C:/Users/USER/Downloads/ZDP_que_para_bien_y_qu_para_mal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/ZDP_que_para_bien_y_qu_para_mal%20(1).pdf) [20 de Fevereiro de 2017].
- _____, “Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP”, *Pensamiento Educativo*, 2003, vol. 32, 141-144, file:///C:/Users/USER/Downloads/Metacognici_n_y_desarrollo_en_ZDP_Rev._PUC.pdf [20 de Fevereiro de 2017].
- LEGRAND-GELBER, Régine, “Gestion du Dit et du Dire dans des Cas d’Interlocution entre Enfants de 10-11 Ans”, *Études de Linguistique Appliquée*, 1986, 62, p. 81-97.
- LEIRIA, Isabel, *Léxico: Aquisição e ensino do português europeu língua não-materna*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e FCT, 2007.
- LURIA, Alexander Romanovich, *Pensamento e Linguagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- MADEIRA, Ana, “Aquisição de L2” in Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 2008, p. 189-203.
- MARTINS, Margarida Alves e NIZA, Ivone, *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- MENYUK, Paula, *Language Development: Knowledge and Use*. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company, 1988.
- MOREIRA, Licínio Luís Narciso de, *Análise dos Textos Escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros* (dissertação de mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.
- NEVES, Ana Catarina Dinis, *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda* (dissertação de mestrado), Universidade do Porto, Porto, 2015, 27.
- NEWMAN, Denis, GRIFFIN, Peg, e COLE, Michael, *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*, Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1991,80.

- NUNAN, David, *Second Language Teaching and Learning*, Boston, Heinle Cengage Learning, 1999.
- OSÓRIO, Paulo (Org. e Coord.), *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2004.
- _____ e MEYER, Rosa Marina (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa e Porto, Lidel, 2008.
- PEREIRA, Luísa Álvares e AZEVEDO, Fernando, *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto, Areal, 2005.
- _____ e GRAÇA, Luciana “Interação e Mediação Didáctica de Géneros Discursivos no Ensino da Escrita”, *III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem, Congresso Internacional Linguagem e Interação*, Porto Alegre, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.
- _____ e PINTO, Mariana, “Escrever para Aprender - Experiências Didácticas”, *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, Leiria, Escola Superior de Educação, (CD-ROM a publicar), 2006.
- PRATT, Christopher e GRIEVE, Robert, “Development of metalinguistic awareness: an introduction” in William Tunmer, Christopher Pratt e Michael Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children: Theory, Research, and Implications*, Berlin, Springer-Verlag, 1984.
- _____ e NESDALE, Andrew, “Pragmatic Awareness in Children” in William Tunmer, Christopher Pratt e Michael Herriman (eds), *Metalinguistic awareness in children: Theory, Research, and Implications*, Berlin, Springer-Verlag, 1984.
- RAIMES, Ann, “Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing”, *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, 1991, 407-430.
- RICOEUR, Paul, *Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação*, (trad.) Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2016.
- ROEGIERS, Xaviers, *La Pédagogie de l’Intégration - Des Systèmes d’Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelas, De Boeck Supérieur, 2010.
- _____ e KETELE, Jean-Marie, *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no ensino*, São Paulo, Artmed Editora, 2004.
- SAMBENY, Celeste e GONZALEZ, Ana Sofia, *English Language Teaching Methodology*, Luanda, Mayamba, Vol. I, 2011.
- SARDINHA, Maria da Graça, “Horizontes da Escrita: Da Teoria à Prática” in Fernando Azevedo e Renata Junqueira de Souza (Coord.), *Géneros Textuais e Práticas Educativas*, Lisboa, Lidel - edições técnicas, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de Linguistique Générale*, (not. e com.) Túlio de Mauro, (trad.) Louis-Jean Calvet, Paris, Éditions Payot & Rivages, 1996.
- SINGLETON, David e RYAN, Lisa, *Language Acquisition: The Age Factor*, Clevedon, New York, Ontario, Multilingual Matters Ltd, 2004.

STERN, Hans Heinrich, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

STYLES, Elizabeth, *The Psychology of Attention*, East Sussex, The Psychology Press Ltd., 1997.

TAVARES, Clara Ferrão e BARBEIRO, Luís Felipe, *As implicações das TIC no ensino da língua*, Lisboa, Ministério da Educação, 2011.

TITONE, Renzo, “A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children’s metalinguistic awareness”, *Revista Portuguesa de Educação*, No. 1, 1988, 61-71.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Massachusetts London, Harvard University Press, 1978.

_____, *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____, *Imaginação e Criatividade na Infância*, trad. João Pedro Fóis, Lisboa, Dinalivro, 2012.

YAGUELLO, Marina, *Alice au Pays du Langage*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.

Outra bibliografia

REPÚBLICA DE ANGOLA, *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*, Luanda, CESO CI, 2012.

_____, *Plano Nacional de Formação de Quadros: Programa de Acção 2013-2014*, Luanda, CESO CI, 2012.

PICADO, Joaquim, *O Ensino Formal da Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade - Um Contributo para a Supervisão Pedagógica*, Tese de Doutoramento, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2009.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês e FERRAZ, Maria José *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, ME - DEB, 1997.

TOCHON, François Victor, *A Língua Como Projecto Didáctico*, trad. Maria do Rosário Araújo Vidal, Porto, Porto Editora, 1995.

SANTOS, Dulcelina Silva dos, *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*, Porto, Porto Editora, 2002.

Manuais

Ministério da Educação, *Língua Portuguesa 2ª Classe*, Luanda, Editora Escolar, 2007.

_____, *Língua Portuguesa 3ª Classe*, Luanda, Texto Editores, 2007.

_____, *Língua Portuguesa 4ª Classe*, Luanda, Editora das Letras, 2007.

_____, *Renascer. Língua Portuguesa 5ª Classe*, Lisboa, Plátano Editora, 2007.

_____, *Língua Portuguesa 6ª Classe*, Luanda, Árvore do Saber, 2011.

_____, *Língua Portuguesa 1ª Classe. Manual do Aluno*. Luanda, INIDE, 2009.

_____, *Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*, Luanda, MED e Editora das Letras, 2013e.

Normativos

ASSEMBLEIA NACIONAL, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, Diário da República, I Série, n.º 170, 7 de Outubro de 2016.

_____, Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Diário da República, 31 de Dezembro de 2001.

REPÚBLICA DE ANGOLA, *Constituição*, 2010.

Ministério da Educação, *Currículo do Ensino Primário*, Luanda, Editora Moderna, 2013a.

_____, *Programa do Ensino Primário da 1.ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2013b.

_____, *Programa do Ensino Primário da 2ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2013c.

_____, *Programa do Ensino Primário da 3ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2013d.

_____, *Programa do Ensino Primário da 4ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012a.

_____, *Programa do Ensino Primário da 5ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012b.

_____, *Programa do Ensino Primário da 6ª Classe*, Luanda, Editora Moderna, 2012c.

Sítios de internet

<http://letrinha-letrinha.blogspot.com> [19 de Maio de 2016].

A formação de escreventes no ensino primário em Angola

<https://observalinguaportuguesa.org/angola-portugues-e-falado-por-7115-de-angolanos>
[18 de Março de 2017].

<http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/> [19 de Maio de 2016].

ANEXOS

Anexo I – Identificação da competência composativa no manual de Língua Portuguesa da 1ª classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Revisão		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Anexo II – Identificação da competência compositiva no manual de Língua Portuguesa da 2ª classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
“A Casa do Guedes”	37	7
“Vamos Cantar”	52	
“O Sonho da Glória”	65	
«As Formigas “Tu também és organizado e trabalhador?”»	70, 71	
«O Vítor Engordou “Escreve tudo que sabes sobre leite.”»	87, 88	
“A Carta”	89	
“O Mercado”	93	
Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
O Funge! Como é Feito? “Escreve a receita com a ajuda do teu professor”	37	7
Escreve uma Cantiga que Conheças.	52	
Escreve Aqui um Sonho que Tiveste e de que Tu Gostaste Mais.	65	
Então escreve o que fazes desde que te levantas até deitares.	71	
O que é? Como é? De onde vem? Para que serve?	88	
Depois de teres lido a carta do Mussolo e do Vítor, escreve uma carta para uma pessoa tua amiga ou para um teu familiar.	90	

<p>Num pequeno texto, escreve o que sabes sobre os mercados.</p>	95	
Revisão		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Anexo III – Identificação da competência compositiva no manual de Língua Portuguesa da 3ª classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
Para te ajudar a descrever o quadro, podes seguir a ficha de observação de uma paisagem ou cena.	30	18
- Pergunta ao teu papá qual o trabalho que ele faz no seu local de serviço.	34	
“A Rua Onde Eu Moro”	46	
Como se chama? Como são as pessoas? Quais os costumes? (...)	53	
(...) Procura saber como é feito no Namibe.	61	
“Limpeza É Saúde”	64	
“A Água Potável”	67	
“Frutas da Nossa Terra”	71	
“O João Sentiu-se Mal”	76	
Já viajaste alguma vez?	95	
Faz um barquinho de papel e cola-o no teu caderno.	102	
Não te esqueças do título, da data, da localização, das causas (...)	118	
“Carta”	119	
Uma imagem do animal. “Que animal é este? De que tamanho é? Como é o seu pelo? (...)”	142	
“O Peito Celeste”	149	
Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
Vocês ditam e a professora escreve no quadro.	30	21
Escreve o que ele te disser.	34	

Em poucas palavras, faz a descrição da tua rua.	49	
Escreve em poucas palavras sobre a tua província.	53	
Escreve no teu caderno (...).	61	
(...) escreve numa cartolina algumas medidas de prevenção de doenças (...).	66	
Fala da importância da água e da sua utilidade.	69	
Produz um pequeno texto em verso.	71	
Conta a história em quadrinhos. Não te esqueças das legendas.	79	
Escreve as medidas para se evitar o paludismo.	89	
Escreve como foi a tua viagem.	95	
Imagina como terminou a história.	99	
Imagina uma viagem e escreve-a.	102	
Faz o resumo da lição.	106	
Supõe que és jornalista e tens de escrever uma notícia sobre um desastre.	118	
Responde à carta que a Micaela te enviou.	120	
Fala do programa de televisão de que mais gostas e diz porquê.	123	
Cria uma banda desenhada.	126	
Vamos escrever.		
Responde ao bilhete que gostarias de receber.	130	
Podes escrever bilhetes para os teus colegas e amigos.		
Os alunos ditam e o professor escreve no quadro. Os alunos copiam para os cadernos.	142	
Agora que conheces a história, escreve-a em banda desenhada.	149	
Revisão		

Extrato	Página	Ocorrência
Obs.: Podem reler a composição e melhorar.	30	1

Anexo IV – Identificação da competência compositiva no manual de Língua Portuguesa da 4ª Classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
“Os caminhos da terra, da água, do ar”	88, 89	2
“Viajar é conhecer, é descobrir”	110	
Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
Faz uma composição sobre o que gostarias de ser.	30	3
Redação: Fala do meio de transporte de que mais gostas.	89	
Escreve em poucas palavras linhas sobre uma viagem que tenhas feito nas férias.	110	
Revisão		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Anexo V – Identificação da competência compositiva no manual de Língua Portuguesa da 5ª classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
“A Família”	26, 27	3
“Respeitemos os mais velhos porque amanhã”	28, 29	
“O arado balanta”	36, 37	
Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
Agora, faz uma composição sobre a família.	27	3
Procura, com ajuda das pessoas mais velhas da tua casa ou do bairro, identificar dois costumes que façam parte da tradição por ti ou por eles conhecida.	29	
Observa com atenção a imagem de um arado balanta e descreve-a no teu caderno.	37	
Revisão		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

Anexo VI – Identificação da competência compositiva no manual de Língua Portuguesa da 6ª classe

Planificação		
Extrato	Páginas	Ocorrência
“Uma Visita ao Parque Nacional da Quissama”	92	3
“O Parque Nacional do Iona”	94	
“Comunicações e Transporte”	106	
Redação		
Extrato	Página	Ocorrência
Escreve uma pequena história que contenha: Cinco parágrafos. Três períodos. Um período com duas frases.	91	4
Em poucas palavras, conta-nos alguma viagem que tenhas feito.	93	
Imagina que tenhas feito uma visita a um parque. Em poucas palavras, procura contar como foi a tua visita.	95	
Numa pequena composição, fala sobre o que se transporta através dos caminhos-de-ferro, das estradas, dos portos e aeroportos.	107	
Revisão		
Extrato	Página	Ocorrência
Não identificado	Não identificada	0

