

**Ensino de Escrita através do Texto Expositivo-Argumentativo: Análise das Estratégias
Metodológicas dos Professores do Ensino Secundário Geral de Moçambique**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda, na Universidade Eduardo Mondlane, por Eugénio Custódio Matusse.

Departamento de Linguística e Literatura

Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Universidade Eduardo Mondlane

Eugénio Custódio Matusse

Supervisor: Prof. Doutor Carlos J. Manuel

Júri

Presidente

Supervisor

Arguente

Data

Junho de 2020

Declaração

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestrado na Universidade Eduardo Mondlane.

Eugénio Custódio Matusse

Agradecimentos

Agradeço a todos que directa ou indirectamente apoiaram todo o processo de estudos que culmina com esta dissertação, nomeadamente os meus pais, esposa e filhos, colegas de turma e de trabalho e todos os professores do programa de mestrado do Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Agradecimento especial vai ao Prof. Doutor Carlos J. Manuel, meu supervisor, pelo empenho incansável e paciência ao longo de todo o tempo dedicado à realização do presente trabalho. Foi uma verdadeira aula prática da disciplina de Didáctica de Ensino de Línguas. Muito obrigado, professor.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE TABELAS	X
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	11
1.1. MOTIVAÇÃO.....	11
1.2. OBJECTIVOS	11
1.2.1. Objectivo geral.....	11
1.2.2. Objectivos específicos	12
1.3. ALGUNS PRESSUPOSTOS SUBJACENTES AOS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	12
1.4. DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	13
1.4.1. Delimitação do tema	13
1.4.2. Definição do problema.....	13
1.5. PERGUNTAS DE PESQUISA	15
1.6. CONTRIBUIÇÃO	15
CAPÍTULO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	16
2.1. ESCRITA	16
2.2. TEXTO	17
2.3. PARÁGRAFO	17
2.4. TESE DE UM TEXTO.....	18
2.5. O TÓPICO FRASAL	18
2.6. DESENVOLVIMENTO DO PARÁGRAFO.....	19
2.6.1. Desenvolvimento por exemplos.....	21
2.6.2. Desenvolvimento por causa e efeito	21
2.6.3. Desenvolvimento por comparação e contraste	22
2.7. TEXTO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO.....	23
2.8. TEXTO COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	23
2.9. ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: ADEQUAÇÃO, COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAIS	24
2.9.1. Adequação.....	24
2.9.2. Coerência	26
2.9.3. Coesão.....	27
2.10. O PROCESSO DA ESCRITA: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	28
2.11. A ESCRITA PARA ALÉM DO CURRÍCULO ESCOLAR	30
2.12. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	30
2.12.1. A Escola	31
2.12.2. Didáctica	31
2.12.3. Metodologia	31
2.12.4. Currículo.....	32
2.12.5. Ensino e aprendizagem	32

2.12.6.	PRESSUPOSTOS DE APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI.....	33
2.12.7.	O PAPEL DO PROFESSOR.....	35
2.13.	A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ALUNO NA APRENDIZAGEM.....	36
2.14.	ALGUMAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS.....	37
2.14.1.	A teoria do input compreensível.....	37
2.14.2.	Building blocks de Vigotsky.....	37
2.14.3.	O Construtivismo.....	37
2.14.4.	O Behaviorismo de Skinner.....	38
2.14.5.	O Generativismo.....	38
2.15.	QUADRO TEÓRICO.....	38
CAPITULO 3: METODOLOGIA.....		41
3.1.	TIPO DE ESTUDO.....	41
3.2.	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	41
3.3.	CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DA RECOLHA DE DADOS.....	42
3.3.1.	Escola Secundária Número 1 (ES 1).....	42
3.3.1.	Escola Secundária número 2 (ES2).....	42
3.4.	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	43
3.5.	RECOLHA DE DADOS.....	43
3.5.1.	Observação.....	44
3.5.2.	Entrevista.....	45
3.5.3.	Pesquisa documental.....	45
3.6.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.7.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	46
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....		48
4.1.	DADOS DA OBSERVAÇÃO.....	48
4.2.	DADOS DAS ENTREVISTAS.....	58
4.2.1.	Dados ligados à fase de preparação da escrita (pré-escrita).....	58
4.2.2.	Dados ligados à fase de produção textual (produção escrita).....	61
4.2.3.	Dados ligados à fase de revisão do texto (pós-escrita).....	63
4.3.	DADOS DA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE APOIO AO PROFESSOR.....	64
4.3.1.	Dados relativos aos programas de ensino.....	64
4.3.1.1.	Dados sobre o programa da 11ª classe.....	65
4.3.1.2.	Dados sobre o programa da 12ª classe.....	67
4.3.2.	Dados da análise dos manuais.....	68
4.3.2.1.	Dados da análise do manual da 11ª classe.....	69
4.3.2.2.	Dados do manual da 12ª classe.....	70
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....		73
5.1.	CONCLUSÕES.....	73
5.2.	RECOMENDAÇÕES.....	76
LISTA DE REFERÊNCIAS.....		80

Resumo

O trabalho tem como objectivo geral avaliar as metodologias de ensino da construção de sentido ao nível da escrita do texto expositivo-argumentativo no nível pré-universitário do Ensino Secundário Geral em Moçambique. Tem como objectivos específicos: observar como é que se trabalha a fase da pré-escrita do texto expositivo-argumentativo; verificar se na fase de produção textual os aprendentes recebem *input* compreensível através do parágrafo e verificar se na fase de correcção dos textos usa-se a revisão de pares para cultivar a capacidade de análise crítica dos alunos sobre os seus textos. Os dados foram recolhidos em duas escolas secundárias do ensino público e privado. O trabalho seguiu uma perspectiva metodológica qualitativa e os dados foram recolhidos por meio de observação de 45 aulas da 11^a e 12^a classes, entrevistas aos professores e uma análise aos programas e manuais de ensino da disciplina de português da 11^a e 12^a classes. A sustentação teórica foi com base em autores como Krashen (1998), Vigotsky (1991), Moreno e Guedes (1979), Tomasello (2005), Hacker (2000) e Reis (1997). Estes autores contribuíram com o seu saber na área de ensino e aprendizagem de línguas, em geral, e na de escrita, em particular. As principais conclusões a que o trabalho chegou apontam para a não incidência no ensino da escrita como processo que parte da pré-escrita, passa pela escrita e termina com a fase da pós-escrita. A escrita é vista apenas como um produto. E, como recomendações, o trabalho aponta para incidência na escrita como processo e que siga todos os passos previstos. Recomendamos também que haja demonstração desses passos por parte do professor e que este seja treinado no ensino da escrita como processo (e não produto) durante a sua formação.

Palavras-chave

Estratégias metodológicas, Construção de sentido, Texto expositivo-argumentativo, *Input* compreensível, *building blocks*, parágrafo.

Abstract

The main objective of the present study is to evaluate teaching methodologies in the construction of meaning when writing expository – argumentative texts at the high school. It has (3) three specific objectives: to observe how pre-writing of an expository-argumentative text is prepared; to verify if during the stages of text production, the learners are given comprehensive input, by means of paragraphs and to verify if during revision, peer work is used, in order to bring about critical analyses on the part of the students when looking back at texts own. Data were collected from two secondary schools, one public and the other private. This work followed a qualitative methodology and the data were collected through interviews to teachers; observation of 45 lessons of Grade 11 and 12, analysis of the Portuguese curriculum and textbooks of the aforementioned Grades. The theoretical framework of the work was based on authors such as Krashen (1998), Vigotsky (1991), Moreno and Guides (1979), Tomasello (2005), Hacker (2000) and Reis (1997). These authors contributed with their knowledge in the field of language teaching in general and writing teaching, in particular. The main conclusions of the study indicate that there is a lack of focus on writing as process, which goes all the way from pre-writing, through writing to post-writing. Writing is simply seen as a product. In terms of recommendations, the study suggests a change in the teaching approach in order to focus on writing as process, thus following all the stages foreseen above. It also recommends that teachers demonstrate what they teach in the classroom and that they should be trained in the teaching of writing as a process.

Key words

Strategical methodology; meaning construction; expository-argumentative; clear comprehensive inputs; building blocks; paragraphs

Lista de siglas e acrónimos

ES1	-----	Escola Secundária 1
ES2	-----	Escola Secundária 2
ESG	-----	Ensino Secundário Geral
L1	-----	Língua Materna
L2	-----	Língua Segunda
MINEDH	-----	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PCESG	-----	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
SNE	-----	Sistema Nacional de Educação
UJC	-----	Universidade Joaquim Chissano

Lista de tabelas

TABELA 1: FORMAS DISCURSIVAS DE COESÃO E RESPECTIVOS EXEMPLOS.....	28
TABELA 2: SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS OBSERVADOS LIGADOS À PREPARAÇÃO DA ESCRITA (PRÉ-ESCRITA) – N=54.....	50
TABELA 3: SÍNTESE DOS DADOS DAS QUESTÕES LIGADOS À ESCRITA (ESCRITA) – N=54	53
TABELA 4: SÍNTESE DOS DADOS DAS QUESTÕES LIGADOS À FASE DA CORRECÇÃO (PÓS-ESCRITA) – N=45.....	56
TABELA 5: ANÁLISE DA UNIDADE CORRESPONDENTE AO TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO DO PROGRAMA DA 11ª CLASSE.....	65
TABELA 6: ANÁLISE DA UNIDADE CORRESPONDENTE AO TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO DO PROGRAMA DA 12ª CLASSE.....	67
TABELA 7: ANÁLISE DA UNIDADE CORRESPONDENTE AO TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO DO MANUAL DA 11ª CLASSE	69
TABELA 8:ANÁLISE DA UNIDADE CORRESPONDENTE AO TEXTO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO DO MANUAL DA 12ª CLASSE	71

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

O Ensino de Português constitui um desafio muito grande na maior parte do território nacional, uma vez que grande parte dos alunos que têm o Português como instrumento de aprendizagem de várias áreas do saber em Moçambique entram em contacto, pela primeira vez, com esta língua na escola. Este facto faz com que o Ensino de Português, Língua Segunda (L2) na maior parte do contexto moçambicano, seja bastante complexo, se considerarmos que, como língua oficial do país e como língua de instrução, o Português devia ser de domínio de todos ou pelo menos da maioria, à entrada na escola.

Por verificarmos dificuldades, por parte de estudantes graduados do nível médio, na produção escrita enquanto construção de sentido, surgiu-nos a ideia de verificar se os procedimentos metodológicos para o ensino do processo da escrita, na vertente de construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo são os recomendadas ou não para este propósito, isto é se respeitam as actividades das três fases da escrita apresentadas entre outras por Hacker (2000), nomeadamente a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. Interessa-nos o texto expositivo-argumentativo, pois é a tipologia textual virada, entre outros aspectos, para dotar o aluno de capacidades para “expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas.” (MINED 2010, P.63)

1.1. Motivação

Escolhemos este tema por duas razões essenciais. A primeira está ligada ao facto de que é um assunto relacionado com o nosso exercício profissional. Aliás, foi no decurso deste exercício que nos deparamos com o problema e vimo-lo perdurar ao longo dos anos de trabalho. Por outro lado, se olharmos para a escrita como uma forma de comunicação que documenta e conserva manifestações sociais de gerações, podemos considerar que o seu domínio é indispensável para nós como indivíduos e como sociedade.

1.2. Objectivos

Constituem objectivos do estudo os seguintes:

1.2.1. Objectivo geral

É objectivo geral do estudo:

avaliar as Metodologias de Ensino da Escrita como Construção de Sentido através do Texto Expositivo-Argumentativo no Nível Pré-Universitário do Ensino Secundário Geral, (ESG).

1.2.2. Objectivos específicos

São objectivos específicos do estudo os seguintes:

- observar como se prepara o ensino da escrita do texto expositivo-argumentativo;
- verificar se, no processo de ensino da produção de textos expositivo-argumentativos se usa o parágrafo para dar *input* compreensível e como um estágio de *building blocks*;
- verificar se na fase de revisão dos textos (fase de pós-escrita), usa-se o procedimento de revisão de pares para cultivar a capacidade de análise crítica dos alunos sobre os seus textos.

1.3. Alguns pressupostos subjacentes aos objectivos específicos

Dado o grau de dificuldade com que os graduados do ESG chegam ao ensino superior em termos de produção escrita, pretendemos ver as dinâmicas em sala de aula e conversar com os professores, analisar as metodologias e/ou estratégias de ensino bem como estudar os programas e livros das classes abrangidas pelo estudo para compreender a razão do nosso problema de pesquisa. O nosso principal foco é o fornecimento de *input* compreensível (Krashen 1998) e o ensino através de *building blocks* que, para o caso vertente, assumimos que podem ambos ser conseguidos através do parágrafo apresentado por Moreno e Guedes (1979), como veremos adiante.

Sendo assim, são nossos pressupostos em relação aos objectivos deste trabalho os seguintes:

- alinhado ao primeiro objectivo, concordamos com Reis (1997) que refere que a escrita deve partir de um tema de interesse do escritor. Assim, no processo do seu ensino deve-se ensinar o aluno a tecer suas opiniões, pensar na importância social do tema ou para determinado público-alvo dentro de um contexto, e a aprimorar as suas opiniões de modo a que obtenha uma tese;
- partindo da tese, deve-se ensinar os alunos a produzir parágrafos para cada uma das partes do texto, neste caso, para cada argumento. Para os materializar, devem fazer uma busca de ideias para garantir a coerência e a coesão dos seus parágrafos, demonstrar-lhes como devem fazer a delimitação de tópicos frasais para cada parágrafo

e que sustentem as suas teses, e por fim, desenvolver cada tópico frasal num parágrafo com recurso a frases principais e secundárias de explanação;

- relativamente ao terceiro objectivo, o pressuposto é que, através da revisão de pares, se cultive a capacidade de análise crítica dos alunos. Pode-se fazer isto elaborando um guião de análise dos textos que vai permitir que os alunos se ocupem de questões de revisão ortográfica e sintácticas, mas principalmente de questões relativas à adequação dos argumentos à tese, coerência e coesão das ideias, etc, bem como guiá-los a cruzar o conteúdo do texto em análise com suas vivências e com o meio social em que vivem, de modo a saber melhor caracterizar os seus textos.

1.4. Delimitação do tema e definição do problema

1.4.1. Delimitação do tema

Como referimos anteriormente, o Ensino de Português no seu todo impõe muitos desafios em Moçambique. Porém, propomo-nos a trabalhar na escrita como construção de sentido, concretamente na produção textual enquanto uma unidade de significação que tem principio, desenvolvimento e conclusão e que resulta num texto coeso e coerente. A questão com que nos deparámos no ensino da escrita prende-se com dificuldades na elaboração de um texto como unidade de significação, que vá desde a identificação de um tópico e seu posterior desenvolvimento em texto com uma mensagem coesa e coerente.

Deste modo, trabalhámos, em turmas da 11^a e 12^a classes, que perfazem o nível pré-universitário, para verificar se as metodologias e/ou estratégias usadas no ensino da escrita como construção de sentido, isto é, produção de uma mensagem coerente e coesa, estão de acordo com os pressupostos de Figueiredo (2017) e Coughlin e Langa (1994), entre outros, que apresentaremos ao longo do trabalho. Assim, o nosso tema é sobre Metodologias de Ensino do processo da Escrita.

1.4.2. Definição do problema

No nosso trabalho de dia-a-dia como docentes na Universidade Joaquim Chissano (UJC), constatámos que os alunos do Ensino Secundário Geral (ESG) terminam este nível de escolaridade com dificuldades na construção de sentido através da escrita. Verificámos esta questão em estudantes dos primeiros anos dos cursos ministrados pela UJC, nomeadamente

Engenharia Informática, Administração Pública e Relações Internacionais e Diplomacia. Apesar de a nossa experiência cingir-se à UJC, pensamos que o problema é também vivido nas outras instituições para onde os graduados do ESG vão, uma vez que os estudantes são provenientes das mesmas escolas públicas e privadas que os estudantes da UJC.

De forma específica, na nossa observação, verificámos que os graduados que vêm do ESG apresentam dificuldades em delimitar um tema exequível num texto como um ensaio; em fazer um plano de texto (dividir o tema em partes que possam ser desenvolvidas em, parágrafos, isto é, blocos menores que compõem o texto, mas que são unidades de significação); em seguir a sua tese como fio condutor para a construção do texto, isto é, apresentar, no desenvolvimento do texto, ideias relacionadas com a tese do texto, entre outras.

Estes são os aspectos ilustrativos do problema com que nos deparámos na produção textual por parte dos graduados do ESG que chegam ao ensino universitário. Estando, estes estudantes, no primeiro ano do ensino superior, pensamos que o problema poderá estar ligado aos procedimentos metodológicos implementados relativamente ao processo da escrita no nível de ensino anterior, isto é, no ESG.

Para formularmos o nosso problema, socorremo-nos de Gil (2014) que define problema como sendo qualquer questão não resolvida e que é objecto de discussão, em qualquer domínio de conhecimento. Este autor apresenta ainda algumas questões que considera fundamentais para a definição de um problema, nomeadamente a importância do fenómeno a ser pesquisado e pessoas ou grupos que se beneficiarão com os resultados a obter pelo trabalho.

Gil (2014) aponta também para a questão de relevância do problema de uma pesquisa, a qual pode ser prática e/ou científica e que deve ser tida em conta na definição do problema. Observámos este aspecto e cingimo-nos, com maior enfoque, na relevância prática na medida em que no fim deste trabalho produzimos recomendações práticas em termos de estratégias para o ensino da escrita do texto expositivo-argumentativo. Desta forma, o nosso problema é o seguinte:

Por que razão os graduados do Ensino Secundário Geral apresentam dificuldades na delimitação de um tema e posterior desenvolvimento de um texto coeso e coerente?

Para encontrar as respostas a esta pergunta, temos objectivos específicos transformados em perguntas de pesquisa e que procuram verificar, em cada uma das partes do processo da escrita, nomeadamente pré-escrita, escrita e pós-escrito, como é que os professores procedem com o ensino. No que se refere à pré-escrita, procura-se ver se os professores trabalham na delimitação da tese e dos argumentos para o texto; na produção, se há um trabalho no sentido de desenvolver os argumentos em parágrafos para dar corpo ao texto e; em relação à pós-escrito, se há uma revisão dos textos tendo em vista cultivar a auto-crítica e crítica dos alunos.

1.5. Perguntas de Pesquisa

Na tentativa de encontrar respostas para o problema geral acima, postulámos as seguintes perguntas de pesquisa, que estão directamente ligadas aos objectivos definidos na secção 1.2 e aos pressupostos discutidos na secção 1.3 acima.

- Como é que, no processo de ensino, se prepara a fase pré-textual (fase de preparação do processo da produção escrita)?
- Será que, no processo de ensino do texto expositivo-argumentativo, se usa o parágrafo como uma estratégia para dar um *input* compreensível e ensinar através do *building blocks*?
- Será que, na fase pós-textual, se incentiva os alunos a fazer uma análise crítica dos seus textos através da revisão de pares?

1.6. Contribuição

Pensamos que podemos, com este trabalho, contribuir para um melhor ensino da escrita enquanto construção de sentido e, por outro lado, esperamos beneficiar de forma directa os professores de português e, de forma indirecta, os estudantes. Os professores poderão consultar os resultados do presente trabalho no decurso do seu exercício laboral para melhorar as suas abordagens didácticas e os estudantes poderão melhorar as suas competências de escrita por via das metodologias e estratégias aplicadas pelos professores durante as aulas.

CAPÍTULO 2: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No presente capítulo, buscamos autores, que nos ajudaram a sustentar o nosso trabalho, nas áreas científicas da escrita e das metodologias de ensino da escrita. Cruzámos os diferentes pontos de vista e no quadro teórico tirámos as ilações que melhor servem para a abordagem que seguiremos no nosso trabalho.

2.1. Escrita

Segundo Amor (2006) e Santos e Gonçalves (2011), numa definição linguística, a escrita é a forma de realização da língua que usa um suporte gráfico e exige a adequação discursiva que tenha em conta o facto de o destinatário estar ausente no tempo e no espaço, o que permite o controlo do tempo e remete a um elevado nível de planificação. Esta planificação será o garante de uma maior formalidade do discurso escrito. Por outro lado, o exercício da escrita faz uma associação ao tempo e ao espaço, isto é, a mensagem veiculada deve, por um lado, apresentar fronteiras ou intervalo de tempo a ser abordado no texto, seja ele cronológico ou imaginário e faz, por outro lado, a delimitação geográfica a que se refere o texto, tal como se pode ver na frase abaixo.

(1) Actualmente, os jovens moçambicanos não se preocupam com o casamento após a formação.

Nesta frase temos a indicação de que um eventual texto que parta dela não se poderá referir a ‘jovens não moçambicanos’, (isto é, delimitação geográfica) a não ser para fazer uma comparação, e que os mesmos serão os ‘actuais’ e não de outrora (isto é, delimitação temporal).

Amor (2006), apresenta duas finalidades da escrita a saber e, por isso, a ter em conta no seu ensino:

- a) Uma actividade de resolução de problemas - na medida em que deve ser fonte para a resolução de problemas, que consistem geralmente, no pressuposto de falta de conhecimento sobre determinada matéria por parte do destinatário;
- b) Uma actividade orientada para um fim – na medida em que há o pressuposto de que o escritor deve ter em mente que escreve para um fim específico, que pretende atingir para com os seus leitores ou audiência.

Para a actividade a que nos propomos desenvolver, o ensino da escrita como construção de sentido, estas duas finalidades da escrita são fundamentais na medida em que o aluno deve estar consciente de que o seu produto escrito pode ser uma solução da falta de conhecimento de um determinado leitor. Assim, o aluno precisa de saber que escrever bem é um imperativo, sob pena de, no lugar de solucionar um problema, poder agravá-lo, quando, por exemplo, anuncia algo no seu tópico e desenvolve outro assunto no corpo do texto, deixando, desta forma, seu leitor, que procura determinada informação sobre o tópico anunciado, pensar ter encontrado a informação que procurava.

2.2. Texto

No que considera uma definição mais comum de texto, Silva (2012) entende que é um objecto verbal escrito, de extensão indeterminada, mas geralmente composta por um conjunto de parágrafos. Por sua vez, Orlandi (2012) analisa o texto enquanto discurso e, por isso, uma unidade de análise com começo, meio e fim e que tem um autor que lhe dá coerência, progressão e finalidade, ou seja, a textura que garante a existência do texto.

2.3. Parágrafo

Tal como vimos em 2.2, o texto tem as suas ideias expostas por escrito e, geralmente distribuídas em parágrafos. De acordo com Moreno e Guedes (1979), parágrafo é uma unidade gráfica material do texto, bem como uma unidade de composição. Isto é, o parágrafo é materialmente um conjunto de frases que perfazem um bloco e é uma unidade de composição na medida em que está nele composta uma mensagem. Para estes autores, o parágrafo começa por uma frase denominada tópico frasal. Esta é desenvolvida, para dar corpo ao parágrafo, por frases principais de explanação e frases secundárias de explanação. De acordo com estes mesmos autores, o parágrafo termina com uma conclusão. Hacker (2000), por seu turno, acrescenta que o parágrafo deve ter foco num ponto principal, isto é, todas as frases contidas no parágrafo devem relacionar-se com o tópico e, tal como Moreno e Guedes (1979) argumentam, quem escreve deve indicar a ideia principal numa frase e esta deve resumir para o leitor o que vai encontrar no parágrafo.

2.4. Tese de um texto

Os debates sociais partem de teses defendidas por diversas correntes oralmente ou por escrito. Num texto expositivo-argumentativo, o seu autor tem, geralmente, uma ideia que pretende apresentar e defender. Assim, Grácio (1993) define a tese de um texto como sendo a ideia que se pretende provar ou defender. É uma maneira de expressar opinião sobre qualquer temática dentro de um acto comunicativo. Coughlin e Langa (1994) por sua vez, acrescentam que a tese se localiza no primeiro parágrafo do texto e deve transmitir uma ideia clara, sobre o que o autor do texto defende.

2.5. O Tópico frasal

Moreno e Guedes (1979) definem o tópico frasal como sendo a frase que, de forma sintética, indica o conteúdo do parágrafo, isto é, enuncia a ideia principal que vai ser desenvolvida no parágrafo. Segundo estes autores, o tópico frasal deve reunir três características: ser claro, específico e detalhado. Observemos a forma como funciona esta caracterização do tópico frasal:

- a) Clareza: a falta de clareza do tópico frasal não permitirá saber qual é o assunto a ser desenvolvido. Por exemplo em (2)

(2) Jogar é bom,

estamos perante um tópico não claro, uma vez que não indica, por exemplo, de que jogar se trata nem para que é que é bom. Portanto não há clareza sobre o que poderia tratar um eventual parágrafo iniciado por este hipotético tópico frasal. No entanto, em (3)

(3) Jogar futebol permite fazer amigos,

já temos condições para saber que não caberá, no parágrafo, outra natureza de jogo para além do futebol e não cabe outro resultado desta prática que não seja fazer amigos.

- b) Especificidade: mesmo estando indicado com clareza o assunto, há necessidade de verificar se está de forma específica ou não. Por exemplo em (4)

(4) Há necessidade de proteger as pessoas,

o tópico em (4) não é específico, isto é, se podemos estar claros sobre o que há a fazer e sobre quem faz, falta-nos especificar quem vai proteger e de quem para que o tópico frasal seja, para além de claro, específico. Uma possibilidade será:

(5) A polícia deve proteger as pessoas da acção dos criminosos.

No exemplo (5), está especificado quem vai fazer a protecção e de quem se vai proteger as pessoas. Assim, diminui-se a probabilidade de falhar no desenvolvimento do tópico, uma vez que ficam, à partida, de fora outros protectores e protegidos e de outras acções.

c) Detalhe: de acordo com Moreno e Guedes (1979), este permite eliminar a probabilidade de deixar de fora algum aspecto relevante. Um tópico que seja claro e específico já reúne condições para ser desenvolvido em parágrafo, mas deve também ser detalhado. O detalhe é muito importante no ensino da escrita porque permite aos aprendentes terem no tópico detalhado, um guia mais seguro. Observemos o contraste entre (6) e (7) a seguir:

(6) A polícia deve reforçar as suas medidas de combate ao crime.

(7) A polícia deve aumentar as horas de patrulha, fazer-se às ruas à paisana e aumentar o número dos efectivos para combater o crime.

Como podemos ver, reforçar suas medidas em (6) especifica o que a polícia deve fazer para combater o crime, mas para avançar para o desenvolvimento do parágrafo com maior segurança, para o aprendente convém indicar as medidas ainda no tópico frasal como ilustra o exemplo (7).

2.6. Desenvolvimento do parágrafo

Conseguido um bom tópico frasal, há, em princípio, condições para produzir um parágrafo com segurança, ou seja, dentro de balizas claras e com o mínimo risco de trazer para o parágrafo assuntos não antes indicados pelo tópico. O passo seguinte é o desenvolvimento do

parágrafo e, para este feito, Moreno e Guedes (1979) classificam em dois os tipos de frases que seguem o tópico frasal e o sustentam na construção do parágrafo, nomeadamente:

- Frase principal de explanação- que desenvolve directamente o tópico frasal;
- Frase secundária de explanação-que desenvolve directamente a frase principal e indirectamente o tópico frasal;

Apresentamos a seguir um exemplo de como, a partir de um parágrafo se pode construir sentido seguindo os passos ou as partes constituintes de um texto expositivo-argumentativo, tal como discutido em Moreno e Guedes (1979).

(8) A polícia deve aumentar as horas de patrulha, fazer-se às ruas a paisana e aumentar o número dos efectivos para combater o crime. **A patrulha policial deve passar a ser feita durante todo o dia.** Com esta medida pode-se reduzir consideravelmente a presença de malfeitores nas ruas. **Por outro lado, polícias à paisana deviam ser mais privilegiados.** Esta forma de se fazer a rua pode permitir a captura de criminosos com relativa facilidade. **E por último, deve-se considerar o aumento dos efectivos que se fazem ao combate do crime nas ruas.** Tendo em conta o fluxo de criminosos na via pública, os grupos de patrulha deviam passar de quatro para seis membros de modo a enfrentar as situações com maior capacidade de resposta. *A implementação destas medidas permitirá combater o crime com maior eficácia.*

No parágrafo acima temos: O tópico frasal, sublinhado; as frases principais de explanação, em negrito; as frases secundárias de explanação, em caracteres normais e a última frase, em itálico, é a conclusão.

A partir do exemplo de parágrafo acima, pode-se realçar a ideia de coerência e de coesão, mostrando a estreita ligação que há entre o tópico frasal e as frases principais de explanação e, por sua vez, entre as frases principais e as secundárias. Isto mostra que todas as frases que compõem o parágrafo estão ligadas ao tópico frasal e que há uma hierarquia entre elas. Este, segundo Grácio (1993), é o princípio que deve nortear a produção textual, do topo à base sem perder de vista a ideia que se pretende desenvolver e, sem descurar o uso de conectores (elementos de coesão) que garantem a unicidade do texto, como se pode ver, por exemplo, no

parágrafo acima, em 16, com as expressões seguintes: ‘com esta medida’, ‘por outro lado’, ‘esta forma’, ‘tendo em conta’, etc.

Moreno e Guedes (1979) discutem diversas formas de desenvolver o parágrafo que são compatíveis com a produção de sentido enquadrada no texto expositivo argumentativo, nomeadamente desenvolvimento por exemplos, desenvolvimento por causa e efeito e desenvolvimento por comparação e contraste.

2.6.1. Desenvolvimento por exemplos

O desenvolvimento por exemplos é o caso em que os exemplos é que desenvolvem o tópico frasal e é o caso do exemplo (8) acima, onde os argumentos para a necessidade de melhorar as medidas de combate ao crime, por parte da polícia, são exemplos de como este combate pode ser feito.

2.6.2. Desenvolvimento por causa e efeito

O desenvolvimento por causa e efeito consiste na necessidade de, ainda no tópico frasal, indicar as causas e o efeito de determinado acto ou a justificação, de certa afirmação feita, como ilustram os pares de frase do exemplo (9).

(9 a) Os casamentos prematuros jamais serão eliminados.

(9 b) Os casamentos prematuros jamais serão eliminados porque têm uma base cultural muito forte.

No par de frases do exemplo (9), podemos ver como a primeira frase não indica a razão da afirmação que faz e, por isso, não seria válida como tópico frasal para um parágrafo desenvolvido com base em causa e efeito. Este problema resolve-se com a segunda frase. A razão da não eliminação dos casamentos prematuros deve estar na frase tópico para, primeiro, servir de guia para quem vai escrever e, segundo, dar a conhecer o assunto do parágrafo, sem equívocos, para quem vai ler.

A seguir, temos no exemplo (10) a ilustração de um parágrafo desenvolvido com base na relação de causa e efeito.

(10) Os casamentos prematuros jamais serão eliminados porque têm uma base cultural muito forte. A vida nas comunidades rurais orienta-se pelos valores culturais do grupo. Isto faz com que gerações novas não abandonem os casamentos prematuros, uma vez que é um costume pelo qual passou toda linhagem familiar. **Para além de que, nestas comunidades os pais funcionam como proprietários dos seus filhos.** *Esta forma de pensar dos pais faz com que negoceiem suas filhas com os futuros maridos à revelia delas e como se de mercadoria se tratasse.*

Com a indicação da causa da não eliminação dos casamentos prematuros no tópico frasal, pode ser fácil desenvolver o parágrafo focado nos elementos culturais que originam esta situação, neste caso a fidelidade ao *modus vivendi* do grupo e a ideia de propriedade que os pais têm em relação às suas filhas. Por outro lado, o leitor, ao ler o tópico frasal, passa a saber que há elementos culturais na origem da não eliminação dos casamentos prematuros a serem apontados no desenvolvimento do parágrafo do exemplo (10).

2.6.3. Desenvolvimento por comparação e contraste

O desenvolvimento por comparação e por contraste respectivamente passa por comparar ou encontrar semelhanças e por contrastar ou encontrar diferenças. Neste caso, o tópico frasal deverá indicar se se trata de comparação (ver exemplo 11) ou de contraste (ver exemplo 12).

(11) Moçambique e Eswatine têm as mesmas bases de desenvolvimento económico e ambos buscam na agricultura a maior parte das receitas do seu orçamento. O milho, para o caso de Moçambique e a cana-de-açúcar, para Eswatine são as principais culturas. Estas culturas chegam a contribuir, nas melhores épocas, com perto de 70% das receitas. **A pecuária surge como segundo ramo que melhor contribui.** Moçambique, tem maior produção de aves e o seu vizinho aposta mais no gado bovino. **Os dois países ganham algumas receitas com o turismo.** *Maioritariamente virado para as praias e para as montanhas, respectivamente, este sector tem vindo a crescer nos dois países.*

(12) O Desportivo de Maputo apresenta um sistema de jogo diferente do sistema do Ferroviário. A turma alvinegra faz pressão a todo campo. Pressiona os seus adversários à largura do terreno, não se cingindo apenas ao meio campo e procura alegrar o público com alguns dribles. **Os verde e branco, por sua vez preferem o futebol directo.** Da defesa, a

bola é bombeada para a grande área contrária e sem o espetáculo de encher o olho. Conta, para estes, o resultado final apenas. *Estas equipas conservam os seus sistemas de jogo há já algumas décadas.*

2.7. Texto Expositivo Argumentativo

Para Nascimento e Pinto (2006), a natureza de um texto expositivo é apresentar uma questão, situação ou problema para, de seguida, dar-se um conhecimento completo sobre o que foi exposto. Isto quer dizer que, nesta tipologia textual, a ideia de problema versus solução do problema deve estar patente no seio do ensino porque o argumento é a chave deste tipo de texto.

Uma argumentação é um conjunto de elementos interligados e com o objectivo de conquistar a adesão de outrem à utilidade e ao valor daquilo que defendemos contra aquilo que defende o nosso adversário ou, mais simplesmente, um conjunto de razões a favor ou contra uma opinião Reis (1993).

Sobre a argumentação, no geral, Nascimento e Pinto (2006) apontam para o encadeamento das ideias como sendo o garante da unidade textual, ou seja as ideias são apresentadas em sequência e sob uma lógica que seja descortinável pelos destinatários do texto. Reis (1993) acrescenta que a argumentação pressupõe a organização das ideias tendo em conta um objectivo final a ser alcançado pelo texto.

Num outro desenvolvimento, Nascimento e Pinto (2006) apresentam aquilo que entendem ser a estrutura do texto expositivo argumentativo constituída por três partes, nomeadamente: a colocação da questão, o desenvolvimento da questão e a conclusão da questão. A colocação da questão refere-se ao estabelecimento da tese. O desenvolvimento, como veremos no ponto 2.11, refere-se à concretização do que foi anunciado na tese do texto ou tópico frasal do parágrafo. Por último, a conclusão da questão diz respeito à síntese do que se disse anteriormente, não havendo lugar a informação nova nesta fase

2.8. Texto como construção de sentido

De acordo com Koch (2017), texto como construção de sentido é uma actividade consciente, criativa que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de acção e escolha de meios adequados à realização de objectivos. Esta é também uma actividade intencional que o

autor, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário, através da manifestação verbal.

Deste conceito retivemos a necessidade que o produtor do texto tem de privilegiar os seguintes aspectos: consciência, criatividade, estratégias e selecção de meios adequados. Estes elementos permitirão a construção de sentido através da escrita.

No que diz respeito à consciência, Koch (2017) afirma que o produtor de texto, neste caso o aluno, deve saber que escreve para diversificados leitores, guiando-se pelo pressuposto de que esses leitores procuram algo sobre o assunto e, por isso, precisa de escrever com clareza, o que significa que a mensagem não deve ser dúbia. Quanto à criatividade, é necessário incentivar o aluno a escrever de acordo com traços próprios, distinguindo-se dos outros, mas de forma correcta, ou seja, não deve copiar o vocabulário nem a perspectiva usada por outros, mas seleccionar o seu vocabulário e escolher a perspectiva a seguir no seu texto. Finalmente, quanto às estratégias e selecção de meios adequados, deve, antes de mais nada, pensar e delimitar o que pretende atingir com o texto, de modo a poder escolher o material e o caminho adequados.

2.9. Elementos da construção de sentido: adequação, coerência e coesão textuais

Figueiredo (2017) diz que, no seu conjunto estes elementos, nomeadamente a adequação, coerência e coesão, são fenómenos de textura textual ou textualidade, isto é, os elementos que garantem a construção do texto como uma unidade de sentido ou trata-se, de acordo com Halliday e Hassan (1976) citados por Manuel (1994), do que permite que algo escrito seja um texto.

2.9.1. Adequação

De acordo com Figueiredo (2017), a adequação trata da situação da comunicação e sua relação com o texto, isto é, verifica se o texto reflecte o contexto ao qual se refere. Por exemplo, um texto argumentativo que pretenda persuadir um público específico a aderir a uma certa ideia deve ser construído tendo em conta o contexto em que vivem os destinatários sob pena de não lograr seus intentos.

De acordo com Koch (2017), nos primórdios da linguística textual, o contexto era visto como informação velha ou que precede a nova e que tinha como função fazer com que o leitor

relacionasse suas informações, ou seja, uma base sobre a qual tratava a informação nova. Mais tarde o contexto passou a ser a relação entre participante, local e tempo de interação, objectivo da comunicação e meio de propagação. Este contexto é denominado contexto imediato, pois é aquele que afecta imediatamente a situação retórica do emissor.

Os participantes têm suas convicções e sentimentos e, por isso, contam na forma como lhes vai chegar a mensagem; o local e o tempo de interação também não são estáticos e exercem influência sobre os interlocutores. Por exemplo, quando teve início o advento da televisão em Moçambique muitas opiniões contra conteúdos estrangeiros levantaram-se, alegadamente por que estava a ser posta em causa a moçambicanidade, mas hoje, com a ideia da globalização, muita gente não encontra tanto mal nesses conteúdos.

Sobre o local, podemos recorrer ao mesmo exemplo e dizer que o repúdio de conteúdos de outras culturas na televisão é mais forte nas zonas rurais, onde as pessoas tendem a ser mais conservadoras, por serem comunidades mais fechadas. Ora, quem escreve deverá ter em conta que a sua intenção, isto é, convencer, no texto argumentativo, só é possível se o seu enunciado for compreendido. Assim, o significado de um determinado enunciado constrói-se também pelas relações que devem existir entre os interlocutores, isto é, o enunciador deve ter conhecimento prévio de seu público-alvo, tentando perceber as facilidades ou dificuldades de persuadi-lo, o seu ponto de vista, o que ele sabe ou não, entre outros.

Quanto ao texto escrito, podemos referir que, dada a característica diferida de interação entre os interlocutores, há que trabalhar muito nos argumentos para convencer o outro. Os argumentos devem ser bem escolhidos, bem hierarquizados e bem explicados. Na sua explanação, Koch (2017) fala do contexto mediato, o que lida com a relação sócio-histórico-cultural que o texto estabelece. Este é, assim, o nível macro de contextualização que, tem ganho espaço na linguística textual sob o conceito de contexto cognitivo. Trata-se de um contexto que, segundo Koch (2011), engloba todos tipos de conhecimento existentes na memória dos sujeitos sociais; o actual e o antigo.

Este contexto desafia ainda mais o escritor porque deve ser incisivo sobre a forma de estar do seu interlocutor. Por exemplo, Grácio (1993) refere que ao escrever-lhes um texto argumentativo, o escritor deve saber como persuadir pessoas de uma linha religiosa rígida ou jovens em países emergentes desprovidos de crenças no que ao papel do Estado se refere em

relação ao provimento de melhores condições de vida na sociedade. Por exemplo, se um escritor tiver que escrever para estes dois grupos sobre a necessidade de se prevenirem de doenças sexualmente transmissíveis, poderá dar ênfase à necessidade de evitar o adultério e exaltar o casamento no texto dirigido às pessoas de linha religiosa rígida por ser uma linguagem mais adequada e comum entre eles e, para os jovens poderia ser mais eficiente recomendar o uso do preservativo em todas suas relações por ter em conta o pressuposto de que os jovens são rebeldes e que, pode ser mais difícil convencê-los a seguirem a fidelidade ou abstinência.

2.9.2. Coerência

Para Mateus, Brito, Duarte e Faria(1983) a coerência ou conectividade conceptual é o resultado da junção dos elementos cognitivos apresentados no texto e o conhecimento do mundo dos que interagem com o texto e, dessa forma, deve-se encontrar, no mundo trazido pelo texto, a sensação de normalidade, isto é, o texto coerente transmite algo lógico. Figueiredo (2017), entretanto vai mais além e fala da intenção de o texto comunicar algo, sendo que a coerência sustenta-se nas seguintes propriedades:

tema do texto – Segundo Figueiredo (2017), esta propriedade tem a ver com o que fala o texto, isto é, a sua mensagem. Pensamos que nesta fase, tratando-se de um texto expositivo-argumentativo, deve-se delimitar a tese de forma clara, excluindo qualquer interpretação dúbia que possa levar o escritor a dispersar-se ao longo do desenvolvimento. Por exemplo, se a tese for ‘a qualidade do ensino em Moçambique é boa’, o texto não deverá falar de fraquezas do mesmo sistema de ensino ou do que deve melhorar, a não ser que seja uma estratégia de contra-argumentação para fortificar os argumentos.

informação – esta propriedade tem a ver com a informação seleccionada para constituir o corpo do texto tendo como ponto de partida a tese. Sobre este aspecto, Coughlin e Langa (1994) dizem que há que escolher a perspectiva a seguir no texto, pois a informação a seleccionar para compor o texto dependerá da perspectiva escolhida, isto é, a forma como o escritor irá fazer a abordagem do seu tema tendo em vista certo objectivo, tal como faz no ponto 2.7.1 em relação aos religiosos rígidos e aos jovens;

organização da informação – esta propriedade lida com o tipo de texto; género de discurso, hierarquia da informação, etc. A organização da informação num texto depende do género,

isto é, a natureza ou tipologia do texto e da intenção do texto. No texto argumentativo, por exemplo, a organização passa por definir uma tese e elaborar e hierarquizar os argumentos que a sustentam;

progressão temática – aqui faz-se a relação entre informação conhecida e nova, de modo a garantir uma construção de sentido bem feita, isto é, uma relação lógica entre as partes da mensagem. Manuel (1994) citando Halliday (1985) refere que a progressão temática relaciona-se com o binómio tema/rema, onde o tema tem a função de ilustrar o que vai ser dito ou o ponto de partida que será desenvolvido pelo rema, que é a informação relacionada ao ponto de partida da tese;

modelização implementada – esta refere-se a marcas modais indicadoras de atitudes, de sentimentos e de pontos de vista do escritor usados no texto. De acordo com Grácio (1993), o texto expositivo- argumentativo normalmente apresenta fórmulas introdutórias, transições, fórmulas conclusivas, enumeração, expressões de reserva, fórmulas de insistência e inserção de exemplos.

2.9.3. Coesão

Coesão é a propriedade da textualidade que dá conta dos elementos linguísticos, lexicais e gramaticais que se articulam, que se retomam e se relacionam entre si estrategicamente dentro do texto, isto é, uma espécie de sintaxe textual (Grácio, 1993). Para Coughlin e Langa (1994), a coesão consiste em, gradualmente apresentar informação nova como se bloco a bloco se construísse um muro. A informação nova que chega junta-se à velha, ainda que, segundo estes autores, isto não ocorra de forma linear, ou seja, não se trata de colocar frases, uma a seguir a outra, mas de seguir a perspectiva escolhida e, sobretudo, ir de encontro ao objectivo do texto e da argumentação a favor da tese do texto.

Mateus et al (1983) por sua vez definem coesão como a mecânica de recuperação ou de ligação entre os elementos textuais. Este processo é feito com recurso a dispositivos específicos que apresentaremos adiante.

De acordo com Halliday e Hasan (1976) citados por Manuel (1994) a coesão subdivide-se em dois tipos: a coesão gramatical e a coesão lexical. A coesão gramatical é materializada por constituintes de sistemas fechados da língua, nomeadamente a referência, a substituição, a

elipse e a conjunção. A coesão lexical, por sua vez, é feita pela selecção de elementos de vocabulário e subdivide-se em reiteração (classe de nome comum, repetição, sinonímia) e colocação. Nesta esteira, Grácio (1993) parece priorizar a coesão gramatical, a qual apresenta e exemplifica através das seguintes formas discursivas no conjunto de mecanismos que podem garantir a coesão textual no texto expositivo-argumentativo:

Tabela 1: Formas discursivas de coesão e respectivos exemplos

Introdutórias	Ex: comecemos por...,o primeiro aspecto dirá respeito a...,é necessário primeiro lembrar que...
De transição	Ex: passemos à presença de...,consideremos o caso de...,antes de passar a...é preciso notar que...
Conclusivas	Ex: por consequência...,por isso,...em suma,...pode-se concluir dizendo que...
De enumeração	Ex: em primeiro lugar..., segundo...antes de tudo...em seguida...por outro lado...
De reserve	Ex: todavia..., mas...,contudo...,no entanto...
De insistência	Ex: não só...mas também...mesmo...com maior razão...
De inserção de exemplos	Ex: consideremos o caso de...,o exemplo de...,confirma que..., o caso seguinte pode ilustrar..., tal é o caso de...

Grácio (1993)

2.10. O processo da escrita: passos para construção de sentido

De acordo com Hacker (2000), há três passos pelos quais o processo da escrita deve passar, nomeadamente a avaliação da situação retórica, a redacção e a revisão. Durante a avaliação da situação retórica, o escritor avalia o assunto sobre o qual vai escrever; a informação que tem disponível para o propósito e experimenta formas de explorar o assunto tendo em vista criar uma riqueza de ideias que concorram para o objectivo final. Esta avaliação passa por observar aspectos da situação retórica relativos a três categorias, que são o tópico, os destinatários e o contexto.

Em relação ao tópico sobre o qual vai escrever, o escritor deve, identificar o assunto do texto, aferir o interesse sobre o tema, explorar perguntas sobre o assunto; analisar o grau de cobertura do assunto, delimitar o assunto a um tópico mais restrito, obter fontes de

informação e verificar a experiência pessoal sobre o assunto. Sobre os destinatários da mensagem do texto, o escritor deve, procurar saber quem são os seus leitores, avaliar o grau de informação dos seus leitores sobre o assunto e ter em conta os benefícios que terão seus leitores com a leitura do seu texto. Finalmente, quanto ao contexto, o escritor deve atrair interesse dos leitores sobre o assunto que vai escrever, adequando-o ao momento social em que escreve, avaliar se os leitores respeitarão suas ideias, tendo em conta o momento que atravessam e ter em conta o seu relacionamento com os leitores, isto é, empatia com os leitores.

Esta fase culmina com a testagem da tese. Hacker (2000) sugere a criação, numa primeira fase, de uma tese provisória ao explorar o assunto e identificar questões por investigar e, dessa forma, ir afunilando possíveis temas. A tese deve ser refutável, isto é, deve ser possível apresentar-lhe contra-argumentos. Caso não, há que ser revista e deve se verificar se tem disponíveis argumentos para a defender.

Elaborada a tese, Hacker (2000) propõe, para a segunda fase, a elaboração de um plano de texto, que pressupõe considerações sobre como se vai sustentar a tese e como se estruturarão as ideias a defender. O plano é uma lista de ideias principais e é antecedido pela tese. Com o plano, parte-se para o rascunho inicial, que é a redacção, momento para o qual Hacker (2000) não recomenda que se perca muito tempo com a estrutura das frases, devendo-se prestar particular atenção às palavras e ideias que compõem as frases. No entender deste autor, a escrita vai fluir melhor se feita rapidamente e sem muito preparo. Pode-se, nesta fase, deixar a introdução para mais tarde. O mais importante é começar a escrever, a colocar as ideias no papel.

Segue-se a terceira fase, que é a da revisão- nesta fase, segundo Hacker (2000), há que ver a escolha das frases, a gramática, a pontuação, mas sempre com foco na informação. A fase da revisão, de acordo com Hacker (2000) ganha maior eficácia quando feita entre os colegas, Esta estratégia denomina-se revisão de pares e passa por recorrer aos colegas, onde, no caso do processo de aprendizagem, aos pares ou em grupos, os aprendentes devem rever, comentar, e questionar sugerir melhorias aos textos dos colegas. A revisão deve ser exaustiva e é sinal de que quem escreve dá valor ao seu trabalho e respeita os seus leitores. Deve ser por isso que ainda nesta fase, há que se reorganizar o que Coughlin e Langa (1994) chamam de perspectivas, isto é, o plano de argumentação seguido no texto. Por sua vez, Guimino

(2019), naquilo que chama de micro-tarefas de correção, recomenda que nesta fase, pode-se adicionar informação em falta, pode-se corrigir informação, pode-se retirar informação, pode-se deslocar informação, pode-se transferir ou pode-se redistribuir informação.

2.11. A escrita para além do currículo escolar

Vygotsky (1988) citado por Santos e Gonçalves (2011:18) diz, sobre o ensino da escrita, algo relevante e actual, isto é, que “a escrita deve ter um significado para as crianças, despertando nelas a necessidade intrínseca de ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para a vida.” Portanto, a escrita não se circunscreve apenas ao exercício escolar. A escola deve preparar o aluno para a vida escrita fora dela e, para que isto aconteça, Vygotsky (1988) citado por Santos e Gonçalves (2011:18) recomenda que “a escrita deve ser ensinada naturalmente, como um instrumento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.”

Trouxemos este trecho porque consideramos o professor uma figura que molda o aluno para a vida. Tratando-se da escrita, uma actividade que vai muito para além da escola, entendemos que o aluno deve ganhar interesse e gosto de a exercitar. Para tal, vai contar muito o papel do professor, por exemplo, se este elogia, lê, comenta os textos, e, em suma se ensina o processo de escrita tal como ele acontece.

Ajustando a ideia de Vygotsky (1995) apresentada por Santos e Gonçalves (2011), podemos dizer que, primeiro, para a vida universitária e mais tarde, na vida profissional, há que, no segundo ciclo do ESG, dar ênfase à ideia de que a escrita é uma tarefa necessária e relevante para o sucesso dos estudos no ensino superior e na vida profissional; segundo, é preciso reforçar a ideia de ensinar a escrita com maior rigor, mas sem tornar o processo de ensino numa actividade aborrecida para os alunos.

2.12. O Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem engloba vários aspectos tais como a escola, a didáctica, o currículo e a própria materialização do ensino e aprendizagem.

2.12.1. A Escola

Silva (2012) estabelece uma relação entre a escola e os alunos, na medida em que estes encontram na escola um espaço de encontros, de vivências das relações humanas e de circulação e troca de valores e princípios de vida. No contexto moçambicano, onde o ensino ocorre numa língua que, para a grande parte dos alunos, é L2, e por isso não dominada na sua plenitude, pode a escola harmonizar as variantes e experiências linguísticas dos alunos e procurar aproximá-las à variante padrão. Sobre a escrita como construção de sentido, a escola tem o papel de ensinar a escrever e aprimorar o desempenho dos alunos até atingirem um nível de escrita que responda aos parâmetros estabelecidos no quadro teórico ou outros.

Com efeito, para Libâneo (2008), na escola assimila-se o conhecimento e experiências acumuladas de gerações anteriores. No caso da língua, o que os falantes e escritores mais velhos conservaram como avanços, deverão os mais novos encontrar na escola como preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania.

2.12.2. Didáctica

De acordo com Silva (2012), didáctica é a ciência que se ocupa de processos de ensino e aprendizagem. Piletti (2010), por sua vez, considera que a didáctica é um ramo específico da pedagogia e lida com os procedimentos a tomar no processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem. Isto é, a didáctica trata de relacionar o ensino à aprendizagem. O professor, na qualidade de condutor do processo de ensino e aprendizagem, deve estabelecer uma relação entre o ensino e a aprendizagem, isto é, as estratégias de ensino adoptadas devem garantir a aprendizagem por parte dos alunos.

2.12.3. Metodologia

Nérice (1987) define metodologia como um agregado de práticas didácticas materializadas através de técnicas de ensino. As metodologias são usadas tendo com vista a alcançar objectivos de ensino e de aprendizagem e isso deve ser feito de forma positiva, isto é, com um grande rendimento. Vaillante Marcelo (2012), por seu turno, alertam para a necessidade de as metodologias serem modificadas constantemente de modo a acompanhar a evolução da sociedade de modo a que o ensino vá de encontro do momento que a sociedade atravessa do ponto de vista de conhecimento.

2.12.4. Currículo

De acordo com Forquim (1993), currículo é um percurso na área da educação; um conjunto contínuo de situações de aprendizagem a que se expõe um indivíduo no contexto de uma educação formal. Santos e Gonçalves (2011), entretanto destacam que o currículo pressupõe que deve ser interpretado como uma proposta de trabalho passível de reajuste. No seu exercício, o professor, executor do currículo, deve procurar ajustá-lo à realidade dos seus alunos, aos objectivos da disciplina e/ou da unidade temática. Por outro lado, estes autores fazem referência à necessidade de o currículo estar centrado no desenvolvimento de competências e este é, no nosso entender, um caminho sem o qual não se pode tornar o aluno capaz de escrever tendo em vista a produção de sentido, uma vez que não terá competência para realizar os passos do processo de escrita, nomeadamente a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita. Com efeito, competência refere-se a habilidade inequívoca de aplicação de conhecimento. Esta habilidade pode ser pessoal, social, metodológica e pode ser activada em contextos de trabalho, de estudo para um desenvolvimento pessoal ou profissional. (Nikolove, Shoikova e Kovatcheva 2014)

Na sua discussão, Amor (2006) destaca o currículo e o professor como sendo duas entidades que, de forma sucessiva, se devem mediar pelo facto de ser o professor quem vai interpretar o currículo num contexto e numa sala de aulas específica. Se o currículo apresenta objectivos educacionais a serem alcançados pelo sistema, o professor é quem assegura o alcance destes objectivos e, para tal, deve encontrar as estratégias para que os alunos se apropriem das habilidades definidas no currículo.

2.12.5. Ensino e aprendizagem

Silva (2010) considera o ensino como uma acção deliberada e organizada. Uma actividade de que se serve o professor, através de métodos adequados, para orientar a aprendizagem dos alunos. Com efeito, a finalidade do ensino, para este autor, é a aprendizagem. Deste modo, o professor, no seu exercício de ensino, deve ter em conta que a aprendizagem dos alunos é seu principal objectivo.

Por seu turno, Schmitz (1982) define a aprendizagem como a junção de dois processos, a aquisição e a assimilação, que ocorrem de forma mais ou menos coincidente de novas realidades, padrões, formas de perceber, de ser, de pensar e de agir. Os conhecimentos referidos devem passar por transformações, de modo a obterem um grau de significação na

vida do aprendente, ou seja, da aprendizagem deve resultar a aquisição de habilidades aplicáveis em situações concretas de resolução de problema. No caso do ensino da construção de sentido através da escrita a aprendizagem terá que dar lugar a um ser capaz de, por escrito, resolver problemas que derivem da falta de informação, adequação da informação, insuficiência de informação, entre outros.

Segundo Pillet (2010) há três tipos de aprendizagem, nomeadamente:

- Aprendizagem motora, que passa pela apreensão de habilidades motoras, verbais e gráficas. Este tipo de aprendizagem gira à volta do saber fazer e, no caso da língua, implica saber fazer uso dela para diferentes situações;
- Aprendizagem cognitiva, que lida com a apreensão de informação e conhecimento;
- Aprendizagem afectiva ou emocional, que lida com os sentimentos e as emoções do aluno no processo de aprendizagem.

Tendo em conta que, no processo de aprendizagem, há diferentes formas que caracterizam os diferentes alunos que perfazem a turma, o professor deve procurar diversificar as suas formas de actuação de modo a ser inclusivo e, sobretudo, permitir que todos os alunos aprendam (Pillet 2010). Aliás, falando especificamente sobre a aquisição da L2, Dornyei e Skehan (2003) dizem que há que ter em conta que esse processo de aprendizagem L2 traz consigo uma correlação de desafios que na verdade marcam as diferenças individuais no processo de aprendizagem e que devem ser tidas em conta pelo professor. Resulta daí que, por exemplo, num contexto de ensino de uma L2, onde há aprendentes com estilos de aprendizagens diferentes, o professor deve dar oportunidades a todos os alunos para praticarem tendo em conta o seu potencial de aquisição e uso da língua na sala de aula (cf. van denBranden, 2007). De forma específica, entendemos que no contexto de ensino da escrita, os momentos de busca de ideias e de revisão permitem ou dão espaço aos alunos para expressarem o seu potencial linguístico, devendo por ser aqui que o professor deve explorar o potencial dos seus alunos.

2.12.6. Pressupostos de aprendizagem no Século XXI

Santos e Gonçalves (2011) apresentam pressupostos sobre os quais deve assentar o processo de aprendizagem na actualidade, concretamente no Sec. XXI, a saber:

- ênfase em aprender a aprender;
- aprender como processo;
- experiência interior considerada adequada no contexto escolar;
- professor como instrutor ;
- utilização das experiências anteriores dos alunos como contexto para aprendizagem;
- professor como facilitador e mediador das aprendizagens.

Os pressupostos acima abarcam todas as áreas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente os conteúdos, o aluno e o professor. Sobre os conteúdos importa destacar que estes não são mais vistos como um produto, isto é, ensina-se o aluno a construir o conhecimento, ele deve aprender a aprender, por outras palavras, deve-se ensinar o aluno a transferir competências para várias situações e a saber adequá-las a situações concretas. O aluno, por sua vez, de acordo com Santos e Gonçalves (2011), deve ser tido como um sujeito activo na aprendizagem, deve-se valorizar as suas experiências e encorajá-lo a participar de forma activa no processo de aprendizagem. Para realizar isto, o professor deve seguir o pressuposto de Reis (1997) que sugere que o processo de escrita parta de temas de interesse do aluno e no fim, através da revisão de pares, sugerida por Hacker (2000), materializar a sugestão de Santos e Gonçalves (2011) que apresentamos a seguir.

Por último, Santos e Gonçalves (2011) entendem que o professor, que durante muito tempo foi tido como o centro do processo de ensino e aprendizagem, deve instruir mais do que transmitir. A ideia da transmissão está associada a dois vectores distintos, o professor, que sabe e transmite, e o aluno, que não sabe e recebe passivamente. Já a ideia de instruir pressupõe que o instruendo vai adquirir as competências do instrutor e tornar-se no protagonista do processo de aprendizagem. E, para que o aluno possa ser protagonista deve haver:

- Ambiente educativo que favoreça a partilha e o diálogo;
- Organização dos processos de aprendizagem, de modo a que, o professor não se limite a passar, aos alunos, conhecimentos de uma forma mecânica, mas os ajude a cooperar com os outros.

O primeiro ponto acima remete-nos, antes a Reis (1997) com o seu pressuposto de busca de ideias feita pelos alunos tendo como ponto de partida seus próprios temas e leva-nos à revisão de pares recomendada por Hacker (2000), onde aos pares e/ ou em grupos os alunos dão *input* aos seus próprios textos como grupo e desenvolvem, desta forma a análise crítica dos textos. O segundo ponto, por sua vez também encontra acolhimento nos pressupostos mencionados no primeiro como forma de materializar o construtivismo surgido com Piaget (1967), ou seja, o aluno é quem faz o processo de ensino e aprendizagem, sob orientação do professor.

2.12.7. O papel do professor

O trabalho docente é a actividade que dá unidade ao binómio ensino-aprendizagem, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo (Libâneo 1994). Para este autor, o professor deve ser apenas mediador entre o conhecimento e os alunos, deixando que estes interajam entre si e com o professor.

Na mesma senda e concretamente no ensino da escrita, Amor (2006,) aponta para alguns aspectos que devem ser tidos em conta pelo professor no decurso da sua actividade, nomeadamente:

- a) incentivar o aluno a escrever e acompanhar a sua actividade em todas etapas e não recomenda-lo apenas a apresentar o produto final da escrita, que é o texto;
- b) dispor certa tipologia textual antes de dar orientações para os alunos produzirem uma composição ou um texto da mesma tipologia
- c) facilitar aos alunos a elaboração de um plano de texto antes de exigir que tenham um plano de texto;
- d) ser preciso na interação durante as etapas da escrita para que a avaliação se baseie em critérios muito concretos e não genéricos e fixos tais como criatividade, originalidade, riqueza vocabular, entre outros.
- e) o professor deve partilhar ferramentas com os alunos para decifrem se o tema está correctamente delimitado; se as ideias que desenvolvem estão relacionadas com o tema e se estão apresentadas de acordo com a intenção do texto; se as formas discursivas de apoio são adequadas às partes correspondentes do texto em que estão aplicadas; se o produto final está bem construído como uma unidade e se a sua mensagem está exposta de forma clara para o leitor.

A não observação destes aspectos, por parte do professor, faz com que o seu papel de moderador na relação aluno/conhecimento não seja eficaz, na medida em que, por exemplo, os alunos não se tornarão capazes de transferir certas competências para contextos específicos. Amor (2006) vai mais longe ao ponto de afirmar que, ao não observar este conjunto de acções, o professor estaria a considerar que a escrita é algo inato, um dom e não algo que se possa aprender.

2.13. A competência comunicativa do aluno na aprendizagem

Hymes (1978) define a competência comunicativa como sendo a capacidade de usar a língua tendo em conta as regras do discurso específico da comunidade em que se insere. Contente (1995) refere que o aluno falante de L1 domina os parâmetros psicológicos, sociológicos, culturais, pragmáticos que concorrem para o uso da língua de forma eficiente e, por isso, este tem uma competência comunicativa que o permite exprimir sensações, emitir juízos de valor em relação ao mundo que o rodeia e interagir com variados interlocutores sem dificuldades. Ora, o aluno que tem a língua de ensino como L2 pode não ter adquirido ou aprimorado estas competências ao nível desejado para se exprimir, emitir juízos sobre o que o rodeia e, como falamos de escrita, ser capaz de construir sentido através de um texto.

No contexto de ensino moçambicano, a maioria dos alunos que tem a língua de ensino como L2 e mesmo os que a têm como L1 encontram-se influenciados por parâmetros psicológicos, sociológicos, culturais e pragmáticos das línguas Bantu faladas neste determinado espaço territorial; o que muitas vezes faz com que a sua competência comunicativa esteja influenciada por essas línguas.

Ainda no que se refere à competência comunicativa, Dionísio e Castro (2005) destacam a tendência actual do ensino de Português em Portugal e abordam algo importante não só para o contexto Português, mas também para o nosso, Moçambique. Dizem, estes autores, que actualmente o objectivo do ensino de Português passa por dotar os alunos de competências especializadas, isto é, fazer uma ponte sólida entre a língua e a realidade laboral.

Ligando esta ideia à parte da língua objecto de estudo neste trabalho, a escrita como construção de sentido e porque várias áreas de trabalho passam necessariamente pela escrita,

julgamos que deve ser este o princípio que deve nortear o ensino da língua no geral e da escrita como construção de sentido em particular. Se a escola ensinar a construir sentido através da escrita, o futuro profissional que precise da escrita para o seu trabalho poderá executá-lo com a eficiência desejada.

2.14. Algumas teorias de aprendizagem e aquisição de línguas

Nesta secção, procuraremos discutir algumas teorias de aprendizagem de uma L2, característica dominante do ensino de Português em Moçambique.

2.14.1. A teoria do *input* compreensível

Segundo Krashen (1988) a teoria do *input* compreensível caracteriza-se por permitir ao aprendiz subir um degrau de cada vez no seu processo de aprendizagem. Um *input* compreensível, para este autor, é o elemento chave para que ocorra a assimilação da língua. O aprendiz progride na medida em que recebe o *input* compreensível, que o autor classifica como sendo aquele que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz. Por exemplo, no uso do parágrafo como forma de dar *input* compreensível, partimos do pressuposto de que o aluno sabe que se trata de um trecho dentro de um texto e que aborda uma ideia. Para fazê-lo subir um degrau na aprendizagem, precisamos de dar-lhe, primeiro, a estrutura do parágrafo: tópico frasal, frases de explanação e conclusão e, segundo, a distribuição hierárquica dessa informação no parágrafo.

2.14.2. *Building blocks* de Vigotsky

Outro aspecto teórico que acomoda a nossa linha de pensamento e sustenta aquilo que será nosso procedimento metodológico é o método de *Buildingblock*, também conhecido por passo a passo, de Vigotsky (1991). Este procedimento advoga o ensino gradual. Este método será usado na perspectiva de que o parágrafo é o passo na construção do texto.

2.14.3. O Construtivismo

O construtivismo é uma teoria surgida, segundo Niemann e Brandoli (2012), no século XX com Piaget (1967) e muito desenvolvida pelo psicólogo russo Vigotsky. Esta teoria advoga que o aprendiz está no centro da construção do conhecimento, isto é, ele é o sujeito activo

na construção do conhecimento. O professor deve centrar esta actividade no aluno, é ele que produz e o professor apenas orienta e dá as ferramentas adequadas. Procuraremos ver se os professores estimulam os alunos a serem autónomos na construção de sentido através da escrita nas três fases sugeridas por Hacker (2000).

2.14.4. O Behaviorismo de Skinner

Skinner (1957), citado por Britto (2017) aponta para três aspectos importantes na enunciação verbal: O estímulo, a resposta e o reforço. Para esta teoria, a aprendizagem consiste na eliminação gradual do erro e fortalecimento do conhecimento da estrutura correcta. O acto satisfatório resultante de um reforço positivo será gravado pelo aprendente e quanto mais frequente for exercitado será fixado, isto é, a prática diminui os erros e aumenta os acertos. Contudo, este processo pressupõe que haja mais controlo e menos liberdade, o que se não for bem abordado pode não ser eficaz e levar a resultados contrários aos esperados.

2.14.5. O Generativismo

Esta teoria foi criada por Chomsky (1957), segundo Tomasello (2005) e aborda a língua como uma capacidade mental que todos os seres humanos e apenas esses têm de desenvolver uma língua. O Homem, segundo este autor, dispõe do Dispositivo de Aquisição da Língua (DAL) que permite qualquer ser humano adquirir a língua e não importa, para tal, a qualidade do *input*. Contudo, a mesma teoria reconhece que, a medida que o homem vai crescendo, depois do período crítico, que vai até ao fim da infância e início da adolescência, torna-se difícil atingir, na aprendizagem de uma L2, mas também da L1 se for caso de quem não a tenha ainda, a proficiência igual a de um falante nativo, ou seja, o DAL por si só, não proporciona a língua ao falante sem que este esteja exposto a ela.

2.15. Quadro teórico

O nosso trabalho terá como base de sustentação a teoria do *input* compreensível de Krashen (1988), conjugada com a teoria do *Building blocks* de Vigotsky (1991). A combinação destas teorias permite-nos sustentar o uso do parágrafo para o ensino da escrita como construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo. Por um lado, usámos o parágrafo como um elemento que permite dar *input* compreensível, na medida em que, partindo do pressuposto de que o aluno reconhece o parágrafo como sendo um trecho que faz parte de um

texto e sabe que veicula uma mensagem, entendemos que, primeiro, há que treiná-lo no que diz respeito à estrutura do parágrafo apresentada por Moreno e Guedes (1979), nomeadamente: tópico frasal, frases principais e secundárias de explanação, seguidas da conclusão. Tendo estes elementos, importará, treinar o aluno na sua distribuição hierárquica tendo em vista a construção de sentido.

Por outro lado, encontramos, no mesmo parágrafo, a unidade certa para o ensino através de *Building blocks*. Tratando-se de texto, entendemos que o parágrafo é uma unidade adequada para ensinar bloco a bloco a construção de sentido no texto expositivo-argumentativo, uma vez que um texto é composto por parágrafos e com cada um que for produzido, na perspectiva do *input* compreensível, estar-se-á a montar os blocos do texto.

É desta forma que o parágrafo se torna muito importante para o nosso trabalho, fazendo convergir sobre ele duas teorias de ensino de línguas. Assim, usaremos, no nosso trabalho, o conceito de parágrafo apresentado por Moreno e Guedes (1979), os quais definem o parágrafo como uma unidade gráfica material do texto e também uma unidade de composição. Para estes autores, o parágrafo começa por uma frase denominada tópico frasal e que é desenvolvida, para dar corpo ao parágrafo, por frases principais de explanação e frases secundárias de explanação. Por assim ser, no nosso entender, o parágrafo apresenta uma estrutura similar à do texto expositivo-argumentativo.

Pensamos que por ser uma estrutura similar à do texto expositivo-argumentativo é válida para o seu ensino. Por outro lado, este ensino deverá ocorrer à luz do construtivismo, teoria surgida com Piaget (1967) e desenvolvida por Vigotsky, que coloca o aprendente no centro da construção do conhecimento e o torna, desse modo, sujeito activo do processo de ensino e aprendizagem, isto é, ao professor cabe incentivar a busca de novos conhecimentos e deixar que a aprendizagem aconteça gradualmente, bloco a bloco. Para tal, na fase da pré-escrita, Reis (1997) mostra como fazer: através da busca de ideias tendo como ponto de partida temas escolhidos pelos alunos, Hacker (2000), por sua vez, entende que se deve partir de uma tese provisória e aprimorá-la de modo a obter uma tese para o texto. Ainda Hacker (2000), na fase de pós-escrita e através da revisão de pares, recomenda que os alunos realizem o processo de correcção dos seus textos, permitindo, desta forma, que estejam no centro do processo de aprendizagem.

São estes os teóricos e respectivas teorias que permitiram a nossa pesquisa desde a definição de objectivos, perguntas de pesquisa, metodologia de investigação e análise de dados.

CAPITULO 3: METODOLOGIA

“Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um certo fim, dado ou um resultado desejado. Nas ciências sociais, entende-se por método os processos empregues na investigação e na demonstração da verdade” (Cervo e Bervian 2014, citados por Marconi e Lakatos, 2017:32).

Deste modo, para levar a cabo o presente trabalho foi necessário recorrer a procedimentos metodológicos para que pudéssemos chegar a resultados considerados científicos.

3.1. Tipo de estudo

A nossa pesquisa seguiu um estudo de caso. Segundo Gil (2014), o estudo de caso consiste em estudar com profundidade e exaustão um ou poucos objectos de forma a conhecê-los de forma ampla e detalhada. Para este autor, este tipo de estudos é usado para aferir as causas de certo fenómeno em situações complexas onde se tornaria impossível fazer um levantamento de todas as experiências relevantes.

O caso de ensino da escrita enquanto construção de sentido no Sistema Nacional de Educação, (SNE) à dimensão de um país como é o caso de Moçambique é exemplo de quão complexo seria fazer um levantamento de todos os dados para o presente trabalho, sustentando, desta forma a adequação de um estudo de caso. Desta forma, o nosso estudo foi em turmas de duas escola secundárias que, por questões de ética, designamos por Escola Secundária Número 1 e Escola Secundária número 2, representativas, respectivamente de dois meios socio-geográficos diferentes, nomeadamente zona urbana e peri-urbana, por um lado e dos ensinos público e privado, por outro.

3.2. Abordagem metodológica

Neste estudo, usámos uma abordagem qualitativa para dar seguimento ao nosso trabalho. Marconi e Lakatos (2017) caracterizam a abordagem qualitativa como sendo aquela que oferece bastantes dados descritivos e que lida com a realidade de forma contextualizada. É uma pesquisa que ocorre numa situação normal, o que permite disponibilidade de dados descritivos.

Entendemos que os dados qualitativos indicam melhor as razões do estágio do ensino da escrita como construção de sentido, se considerarmos que o professor é uma autoridade que, em função das circunstâncias, tais como natureza dos alunos e natureza e/ou disponibilidade de material, seleciona, adapta, aceita e rejeita determinadas metodologias, mesmo que plasmadas nos programas de ensino. Portanto, conta mais o sentimento do professor do que a quantificação do que quer que seja.

3.3. Caracterização dos locais da recolha de dados

Tal como referimos anteriormente, os dados foram recolhidos em duas escolas secundárias representando dois meios socio-geográficos diferentes. A seguir caracterizamos tais escolas.

3.3.1. Escola Secundária Número 1 (ES 1)

A ES1 situa-se no centro da cidade de Maputo. É uma escola privada e entrou em funcionamento em 2010. Neste momento conta com 900 alunos da 8^a a 12^a classes, nos turnos da manhã e da tarde e sete (7) professores para a disciplina de Português. Do total de sete (7) professores, seis (6) são licenciados e um (1) é mestre. Os alunos são maioritariamente residentes nos bairros da cidade de Maputo e são maioritariamente falantes de Português como L1.

3.3.1. Escola Secundária número 2 (ES2)

A ES2 situa-se na província de Maputo. A escola possui um total de 3476 alunos distribuídos pelos períodos da manhã, tarde e noite e leciona da 8^a a 12^a classes. A disciplina de Português é suportada por 13 professores, todos com formação superior, isto é, 11 são licenciados e 2 são mestres. A escola é pública e tem alunos oriundos da Cidade da Matola e maioritariamente dos bairros peri-urbanos e zonas rurais circunvizinhas, na sua maioria falantes de Português como L2.

Os dados das escolas mostram-nos que a distribuição professores/alunos é desproporcional. 267,3 alunos para 1 professor na escola pública e 128,5 alunos para 1 professor na privada. Com efeito, na escola pública a média de alunos por turma é de 60 e na privada é de 15. Este cenário pode ter implicações no processo de ensino e aprendizagem, tal como se verá mais adiante, sobretudo no que diz respeito aos pressupostos do objectivo 3, que prevêem uma maior interacção entre os alunos e emissão de suas opiniões na aula.

3.4. População e amostra

População é um conjunto de seres com determinada característica. Por seu turno, amostra é uma parte da população que se espera que a represente, (Gil 2014).

Tal como indicado acima, a nossa população foi de um total de vinte (20) professores, sendo sete (7) da ES1 e treze (13) da ES2. Destes, trabalhámos com um total de nove (9) professores que totalizaram a nossa amostra. Na ES1 foram quatro (4); dois (2) de cada classe e na ES2 foram cinco (5) professores; três (3) da 11ª classe e dois (2) da 12ª classe.

No seu todo, a nossa amostra foi constituída por professores com nível superior, oito dos quais com grau de licenciatura e um com grau de mestrado. A amostra foi aleatória simples, definida por Gil (2014) como sendo a que consiste numa selecção casual dos elementos que a constituem. Deste modo, sem conhecer os professores respectivos, seleccionámos os horários que nos permitiriam assistir maior número de professores de cada escola. Assim, na ES1 seleccionámos os horários entre as 7:00 e as 11:00 horas e na ES2 entre as 12:10 e as 17 horas.

3.5. Recolha de dados

Nesta etapa, usámos as técnicas de observação e entrevista para, respectivamente, observar os procedimentos metodológicos dos professores em sala de aula e ouvir como têm procedido no seu exercício. Fizemos também uma coleta documental. Como dissemos anteriormente, o objecto deste estudo era observar como são os procedimentos metodológicos do professor no ensino do texto expositivo-argumentativo. Tendo em vista o ensino da construção de sentido, era importante analisar também os materiais que guiam o trabalho do professor, nomeadamente o programa e o manual da disciplina. Para tal, fizemos uma coleta de dados nestes materiais. A análise destes materiais visava perceber se têm previstas actividades de treinamento das diferentes etapas do processo de escrita e se mostram como proceder com o respectivo treinamento.

O foco nos procedimentos metodológicos do professor justifica-se, tal como nos referimos anteriormente, pelo facto de só o professor conhecer os seus alunos e, por isso, só ele poder escolher os melhores caminhos para tornar os alunos capazes de construir sentido através da modalidade escrita da língua. Assim, para materializar a pesquisa qualitativa, usámos, tal como referido atrás, a observação e a entrevista de modo a aferir os procedimentos metodológicos implementados pelos professores no ensino da escrita nas escolas secundárias

moçambicanas. Por outro lado, analisámos os programas das classes em causa para ver se as actividades por eles recomendadas são apropriadas para o ensino da escrita como construção de sentido.

3.5.1. Observação

Uma das formas de recolha de dados que usámos foi a observação de aulas. A técnica de observação permite explorar e descrever fenómenos, ambientes e aspectos da vida social de um grupo (Marconi e Lakatos, 2017). Para o nosso trabalho, a observação foi ao fenómeno de ensino e aprendizagem na sala de aula e por isso, os objectivos específicos do trabalho remetem-nos a aspectos observáveis em sala de aulas. Com efeito e tendo em conta o objectivo 1, observámos se o professor, a partir de um tema de interesse dos alunos e socialmente relevante, instruí-os a tecer suas opiniões, a pensarem na sua importância social ou para determinado público-alvo, a considerarem a opinião pública sobre o mesmo, o contexto social do momento específico em que se encontram e a aprimorarem sua opinião de modo a que obtivessem uma tese.

Para responder ao objectivo 2, observámos se o professor orientava os alunos a fazer uma busca de ideias para garantir a coerência e a coesão dos seus parágrafos, se os orientava a delimitar tópicos frasais para cada parágrafo e que sustentassem a sua a tese e, por fim, se os orientava a desenvolver o tópico frasal em cada parágrafo com recurso a frases principais e secundárias de explanação, que segundo Moreno e Guedes (1979) são as frases que compõem o corpo do parágrafo.

Relativamente ao objectivo 3, observámos se os professores incentivavam a análise crítica dos alunos através da revisão de pares dos seus textos e a emissão de opiniões sobre os fenómenos sociais abordados nos textos, se aproveitavam as vivências dos alunos para o ensino da construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo, se o meio social em que os alunos vivem era usado para exemplificar ou ilustrar diversos cenários de aprendizagem.

No seu conjunto, as questões de observação possibilitaram recolher dados relativos a procedimentos de pré-escrita, escrita e pós-escrita

3.5.2. Entrevista

A entrevista foi outra técnica de recolha de dados que usámos no nosso trabalho e teve como alvo os professores. De acordo com Gil (2014), a entrevista é uma técnica que permite, através de perguntas, obter dados que sejam pertinentes para a pesquisa em causa. O autor qualifica a entrevista como sendo apropriada para a obtenção de informação sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem, fizeram ou as razões de certos procedimentos, que levam a cabo.

Este conjunto de sensibilidades que se pode colher com recurso à entrevista vai ao encontro da nossa pretensão, na medida em que, no processo de ensino e aprendizagem, grande parte dos procedimentos do professor advém do seu sentimento, sua visão ou avaliação sobre o assunto. Desta forma, a par da observação, pensamos que a entrevista poder-nos-ia levar à resposta do nosso problema de pesquisa relativamente a procedimentos metodológicos seguidos pelos professores para ensinar os alunos a construir sentido por via do texto expositivo- argumentativo.

Tal como para a observação, para as entrevistas preparámos um guião de perguntas para avaliar os mesmos pontos avaliados pela observação (ver apêndice 2): procedimentos de pré-escrita, escrita/ redacção e pós-escrita.

3.5.3. Pesquisa documental

Analisámos os programas e os manuais das duas classes em estudo para perceber se tinham previstas actividades concretas de treinamento da escrita para a unidade reservada ao texto expositivo-argumentativo. Gil (2014) entende como sendo pesquisa documental aquela que se baseia em materiais bibliográficos não tratados analiticamente, como é o caso de programas de ensino ou planos curriculares, entre outros. Assim, para levar a cabo o nosso trabalho, analisámos os programas da disciplina de Português do segundo ciclo do ESG, concretamente a 11^a e a 12^a classe, juntamente com os manuais dos alunos, com o intuito de ver até que ponto contribuem para o ensino da escrita enquanto construção de sentido.

Esta análise permitiu-nos, a par do observado nas aulas e dos depoimentos dos professores, compreender procedimentos dos professores na sala de aula, uma vez que estes instrumentos são guias da sua actividade. Tal como com os outros dois instrumentos, nos manuais e programas de ensino, procurámos saber que orientações metodológicas eram dadas sobre o

ensino da escrita, por exemplo, no que diz respeito ao *input* compreensível, desenvolvimento de parágrafos do texto, de teses, argumentos, coesão e coerência, bem como actividades que visassem dar espaço à criatividade e liberdade de expressão dos alunos.

3.6. Procedimentos de Análise de dados

Para analisar os dados, começámos por agrupá-los de acordo com o instrumento de recolha, isto é, dados da observação, das entrevistas e colectados dos programas de ensino e manuais do aluno. A seguir discutimos os respectivos dados em confronto com os autores citados na revisão bibliográfica e no quadro teórico.

A discussão foi de acordo com categorias extraídas a partir dos objectivos e/ou perguntas de pesquisa, nomeadamente: A forma como, no processo de ensino, se prepara a fase pré-textual (fase de preparação do aluno para a produção escrita); O modo como, no processo de ensino do texto expositivo-argumentativo, se usa o parágrafo como uma estratégia para dar um *input* compreensível e ensinar através do *building blocks* aos alunos; A maneira como, na fase pós-textual, se incentiva os alunos a fazer uma análise crítica dos seus textos através da revisão de pares.

Ao nível da observação, os dados foram avaliados e interpretados de acordo com a frequência ou ocorrência do procedimento considerado apropriado pela literatura consultada para o ensino da escrita. Ao nível da entrevista, os dados foram avaliados e interpretados em função de grupos de respostas em função da semelhança das respostas dadas para cada questão. E, ao nível dos manuais e programas de ensino, os dados foram analisados e interpretados em função da sua previsão no respectivo instrumento e da maneira como se recomenda a sua materialização.

3.7. Limitações do estudo

Como qualquer trabalho, este também apresenta as suas limitações. Na sua realização sentimos que uma das principais limitações foi não ter sido possível observar um número maior de professores devido ao facto de que as aulas decorriam em simultâneo e, por isso os horários não permitiram a observação de mais professores do que os nove (9) que constituíram a amostra. Outro facto que constituiu limitação foi não termos podido entrevistar professores que não tivéssemos observado porque estes não se mostraram disponíveis, alegando ter outras tarefas.

Entendemos que observar e entrevistar mais professores teria sido uma forma de ampliar a amostra e, por isso, de dar mais robustez e representatividade às conclusões. No entanto, apesar das limitações, acreditamos ter feito um trabalho ilustrativo da situação actual do ensino da escrita em Moçambique, sendo, por isso, importante que os seus resultados e as nossas recomendações sejam levadas a teste.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Tal como referido no Capítulo 3, os nossos dados foram colectados na ES1 e na ES2 através da observação de aulas e entrevistas aos professores assistidos. Para além deste procedimento, colectámos dados a partir de manuais e programas da disciplina de Português do ESG das 11^a e 12^a classes.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados recolhidos para o efeito. Vamos começar por olhar para os dados da observação, seguindo-se os das entrevistas e, por último, os da análise dos programas e manuais.

4.1.Dados da observação

A observação tinha por objectivo ver os procedimentos metodológicos dos professores no processo de ensino e aprendizagem do texto expositivo-argumentativo. Assim, estes dados resultam da assistência de aulas a 9 professores, dos quais 5 da 11^a classe e 4 da 12^a classe. Tal como pode ser visto no guião (ver Apêndice I), a observação foi feita com base em 17 questões. As questões correspondem aos objectivos do estudo e estão subdivididas em três categorias de análise, nomeadamente as questões de 1-6 que correspondem ao objectivo 1, que avalia procedimentos, em sala de aula, relativos à fase de pré-escrita; de 7-12 que correspondem ao objectivo 2, relativo à fase da escrita; e de 13-17 que respondem ao objectivo 3, que tem a ver com a fase de pós-escrita.

Sendo o nosso objecto de estudo a escrita como construção de sentido, as aulas observadas debruçaram-se sobre esta área, concretamente sobre o texto expositivo-argumentativo, que foi a nossa escolha motivada pelo facto de ser um dos textos que, no nível pré-universitário, se destina ao ensino da escrita como construção de sentido. Para esta actividade, observámos todas as aulas reservadas para a unidade do texto expositivo-argumentativo nas turmas seleccionadas, em número de 5 por turma e 45 aulas no conjunto dos 9 professores observados.

No geral, as aulas corriam da seguinte maneira: no início das actividades, os professores introduziam a nova unidade temática, ditavam apontamentos sobre a natureza do texto expositivo-argumentativo, pediam voluntários para lerem expressivamente o texto do manual (tanto na 11^a como na 12^a classe), depois seguia a resolução do questionário trazido pelo manual sobre interpretação do texto e questões gramaticais e respectiva correcção. Para

terminar, os professores recomendavam a produção de textos expositivo-argumentativos aos seus alunos baseados no conteúdo dos textos analisados.

4.1.1. Dados das questões ligadas à preparação da escrita (pré-escrita)

Tal como referido no parágrafo anterior, a leitura desembocava invariavelmente na escrita. Assim, em algumas questões relativas à pré-escrita, quisemos observar como os professores usavam o processo de leitura para organizar ideias que influenciassem o processo de escrita. Com efeito, primeiro quisemos ver se os professores, a partir de um tema de interesse dos alunos instruíam-nos a tecer opiniões à volta do mesmo. Os dados mostram que somente um (1) professor partia de um tema do interesse dos alunos. Este instruíam os alunos a tecer suas opiniões tendo em conta o contexto em que se encontravam. Por exemplo, perguntava qual dos textos do manual tinha o tema mais interessante para cada um e porquê. Os alunos escolhiam livremente os textos e justificavam as escolhas dizendo, por exemplo, que o tema era actual, era de interesse da sociedade, outros diziam que gostavam simplesmente do tema, etc. Os restantes oito (8) professores não procediam desta maneira, limitando-se a sugerir eles mesmos os temas para a produção textual.

Posteriormente, na questão que procurava saber se os professores instruíam os seus alunos a pensarem na importância social do tema sobre o qual iriam escrever, observámos que os nove (9) professores instruíam os alunos a tecer suas opiniões acerca de temas socialmente relevantes e trazidos pelos manuais. Foi sobre estes temas que os alunos escreveram. Por exemplo, na 11ª classe o texto do manual aborda a questão da limpeza, construção de infraestruturas e recolha dos sem tecto para dar uma boa imagem à Cidade de Maputo na altura da cimeira da União Africana em 2002 e os professores quiseram saber o que os alunos pensavam desta medida, tendo em conta que foi temporária. Outros temas, como falar em público e lutar pelo sonho da liberdade e igualdade racial abordados no manual da 12ª, também mereceram muitas opiniões por parte dos alunos.

A seguir e na questão que pretendia saber se os professores orientavam os alunos a ter em conta o destinatário dos seus textos, só 4 professores remetiam os alunos a relacionarem determinado público-alvo ao assunto do texto, tal como aconteceu, por exemplo, nos textos ‘Falar em Público’ e ‘Um Discurso Forte e Emotivo’, da 12ª classe. Os respectivos professores perguntavam aos alunos para quem pensavam que eram destinados aqueles textos

e enquanto os alunos respondiam, os professores reiteravam a importância de se pensar para quem se escreve um texto; os outros 5 professores da 11ª classe não recomendavam aos alunos a serem incisivos a determinado público, restringindo-se apenas na importância social do tema no geral.

Passámos para a questão que visava observar se os professores faziam ligação entre o texto e um momento concreto sobre o qual se escreve. Observámos que (4) professores davam importância ao momento específico em que se encontravam os alunos no tratamento do tema do texto. Por exemplo, em relação ao texto “Eu Tenho um Sonho”, um discurso de luta pela igualdade racial proferido Martin Luther King nos Estados Unidos num determinado contexto, 2 dos 4 professores desafiaram os alunos a tomarem o lugar do autor e a escolherem uma questão social actual pela qual se deve lutar. Os outros 2 colocaram questões concernentes aos desafios da cidadania na actualidade. Já os restantes 5 professores da 11ª classe não seguiam este procedimento, tratando o assunto do texto num tempo muito generalizado.

A questão que visava observar se os professores demonstravam a elaboração da tese tendo como ponto de partida um conjunto de ideias relacionadas a determinado tema permitiu-nos observar que a totalidade dos (9) professores não faziam demonstração de como se obtém a tese de acordo com os pressupostos de Reis (1997) e/ou Hacker (2000).

Terminámos esta secção debruçando-nos sobre a questão que pretendia ver se os professores recomendavam aos alunos, a partir de uma busca de ideias, a elaborarem a tese. Esta questão permitiu-nos observar que a totalidade dos nove (9) professores não incidia na necessidade de os alunos transformarem suas opiniões em teses para posterior produção textual, não obstante terem dito aos seus alunos para tomarem como ponto de partida as opiniões veiculadas nos textos.

A seguir apresentamos na tabela 2 a síntese dos procedimentos metodológicos observados relativamente à fase de pré-escrita:

Tabela 2: Síntese dos procedimentos observados ligados à preparação da escrita (pré-escrita) – n=54

Procedimento observado	Sim	Não
-------------------------------	------------	------------

1.O professor, a partir de um tema de interesse dos alunos, instrui-os a tecer suas opiniões (enquadradas num contexto específico)?	1	8
2. O professor instruiu os alunos a pensarem na importância social do tema?	9	0
3.O professor instruiu os alunos a terem em conta determinado público-alvo destinatário do texto?	4	5
4. O professor alertou os alunos a ter em conta o contexto social do momento específico em que se encontram a escrever?	4	5
5. O professor demonstra aos alunos como aprimorarem suas opiniões para obtenção da tese?	0	9
6. O professor incide na necessidade de os alunos aprimorarem sua opinião através de uma busca de ideias de modo a que obtenham uma tese?	0	9
Sub total	18	36
Total	54	

A Tabela 2 acima faz a síntese dos resultados sobre a fase da preparação do processo da escrita no ESG. Segundo a tabela, no conjunto dos nove (9) professores e dos seis (6) procedimentos avaliados para esta fase, deveríamos ter um total de 54 procedimentos adequados de pré-escrita. No entanto, a nossa análise mostra que do total dos 54 procedimentos possíveis, somente 18 foram adequadamente realizados, enquanto 36 não aconteceram como previsto.

Analisando os dados em termos dos procedimentos realizados, tal como esperado pelos nossos pressupostos teóricos, verificámos que os professores privilegiam a discussão do contexto social dos textos lidos nas suas aulas, nomeadamente considerações à volta da importância social do tema (9 procedimentos adequados), importância do tema para o público-alvo (4 procedimentos) e o contexto social contemporâneo (4 procedimentos). Hacker (2000) enfatiza o contexto social para o processo da escrita, pois segundo ele a adequação da escrita ao momento em que se escreve ajuda a criar empatia com os leitores,

isto é, ter em conta as suas ideias e o momento que atravessam. Contudo, as discussões à volta do contexto social nas aulas que observámos, tal como referimos anteriormente, não tinham o objectivo específico de preparar os alunos para a escrita, mas sim como um passo da leitura, onde se fazia a análise e interpretação do texto. Com efeito, esta informação discutida/analizada mesmo sendo importante nunca chegou a ser mobilizada para o processo de escrita.

Por outro lado, analisando os procedimentos não realizados, verificámos que os professores não privilegiam o trabalho de busca de ideias para a obtenção da tese, concretamente no que diz respeito à instrução dos alunos a tecerem opiniões à volta de um tema de seu interesse (8), ao aprimoramento das opiniões dos alunos de modo a obterem a tese própria (9) e à demonstração, por parte do professor, deste aprimoramento de ideias que leva à tese (9). Hacker (2000) e Reis (1997) apontam para a necessidade de se obter uma tese através do aprimoramento de uma tese provisória ou uma busca de ideias à volta de determinado tema que ajudará a delimitação de uma tese definitiva para o texto. Estes dados referentes aos procedimentos de pré-escrita parecem indicar que esta fase do processo de escrita não está a ser feita com a devida eficácia, especialmente no que diz respeito à exploração e mobilização de ideias para o texto. Tal como referimos em 4.1, quando os alunos são chamados a escrever, fazem-no defendendo teses que são impostas pelos professores e, portanto sem ideias próprias.

4.1.2. Dados das questões ligadas à fase da produção escrita (escrita)

A segunda categoria de questões observadas, de (7) a (12) e ligadas ao objectivo (2), fase de produção escrita, começa com a questão que visava observar se os professores orientavam os alunos a fazer uma busca de ideias para obterem os argumentos para sustentar a tese. Constatámos que nenhum dos 9 professores fez este exercício. No geral, os professores partiam das opiniões dos alunos acerca das teses dos textos analisados para a fase da produção, isto é, na fase de análise do texto do manual havia emissão de opiniões por parte dos alunos e, eram estas opiniões que os professores usavam como ponto de partida para a produção textual sem se preocuparem em ver se os seus alunos tinham realmente teses próprias para os seus textos.

Por exemplo, na 11ª classe, o próprio exercício do manual recomenda a tomada de posição, por parte dos alunos, em relação à opinião do autor do texto analisado e a usarem essa opinião para escreverem o seu texto, sem fazer uma busca de ideias para aprimorar as

opiniões e obter, primeiro, a tese e depois os argumentos que a sustentam, como recomenda Reis (1997) ou mesmo a considerarem as opiniões como teses provisórias a serem melhoradas, como defende Hacker (2000).

Com o intuito de observar se os professores demonstravam a busca de ideias tendo em vista a obtenção dos argumentos, verificámos que nenhum dos 9 professores fazia uma demonstração aos alunos sobre como fazer uma busca de ideias como ponto de partida para a obtenção dos argumentos.

A seguir procurámos ver se os professores demonstravam aos seus alunos a delimitação de tópicos frasais para os seus parágrafos tendo como base a tese. Observámos que nenhum dos nove (9) professores procedia desta maneira e nem usavam o parágrafo como *input* compreensível.

Ainda neste tópico, passámos para a questão que pretendia ver se os professores demonstravam a produção de parágrafos através do desenvolvimento de tópicos frasais. Não vimos nenhum dos nove (9) professores recomendar a delimitação dos tópicos frasais. Seguimos com a questão que pretendia ver se os professores faziam demonstração da produção de parágrafos a partir de tópicos frasais. Não observámos nenhum dos nove (9) professores a desenvolver um parágrafo com base num tópico frasal como forma de demonstrar aos alunos como deviam proceder e nem a recomendar-lhes que desenvolvessem parágrafos nessa base como estava previsto observar na questão seguinte. Para terminar esta secção, observámos se os professores tinham o cuidado de orientar o uso de conectores para ligar os parágrafos e dar corpo ao texto. Também nesta questão a totalidade dos professores não deu tal orientação.

Importa referir que do ponto de vista didáctico-metodológico, tal como mostram os dados acima, no geral, os professores nunca fazem demonstração dos conceitos ou dos procedimentos lectivos. Eles limitam-se a dar instruções (repetição daquilo que os manuais dizem) sobre como os alunos devem proceder em relação às actividades recomendadas e quanto ao tratamento da produção textual como um processo com várias etapas também nos pareceu, de acordo com os dados, não ser a metodologia usada pelos professores.

Tabela 3: Síntese dos dados das questões ligados à escrita (escrita) – n=54

Item observado	Sim	Não
7.O professor demonstra aos alunos como através da busca de ideias chegam aos argumentos para sustentarem as suas teses?	0	9
8. O professor demonstra aos alunos como delimitar tópicos frasais para cada parágrafo?	0	9
9. O professor recomenda aos alunos a delimitarem tópicos frasais para cada parágrafo?	0	9
10. O professor demonstra aos alunos a produção de parágrafos através do desenvolvimento do tópico frasal?	0	9
11.O professor recomenda aos alunos a desenvolverem um tópico frasal num parágrafo?	0	9
12. O professor orienta os alunos a usarem os conectores para ligar os parágrafos e dar corpo ao texto?	0	9
Sub total	0	45
Total	54	

A Tabela 3 acima faz a síntese dos resultados sobre a fase da escrita no ESG. Segundo a tabela, no conjunto dos nove (9) professores e dos seis (6) procedimentos avaliados para esta fase, deveríamos ter um total de 54 procedimentos esperados da produção escrita. A nossa análise mostra que do total dos 54 procedimentos possíveis nenhum foi realizado. Porém, ao nível da questão 7, os professores somente recomendam aos seus alunos a pensarem nas ideias para defenderem a tese e assim produzirem o texto, sem, contudo, e tal como recomenda Reis (1997), fazerem uma busca de ideias através da listagem, avaliação e selecção das que melhor servem o seu propósito. Pareceu-nos que os professores têm consciência da necessidade desta actividade, mas como não consta do manual, fica-se apenas como num mero exercício mental que ocorre em simultâneo com a produção escrita.

Através dos outros procedimentos também não realizados, nomeadamente a demonstração aos alunos de como encontrarem ideias/argumentos para sustentarem a tese (9), demonstração aos alunos de como delimitar os tópicos frasais para cada parágrafo (9), orientação aos alunos para a delimitação de tópicos frasais para cada parágrafo (9), demonstração aos alunos sobre

como desenvolver cada tópico em parágrafo (9) e orientação aos alunos para desenvolvimento de cada tópico em parágrafo (9), podemos dizer que os professores não usam o parágrafo como forma de dar o *input* compreensível aos seus alunos e nem como forma de materializar o *building blocks* na composição textual. A análise dos procedimentos não realizados faz-nos confirmar que os passos que visam a construção de parágrafos, para dar corpo ao texto, não são seguidos na fase de escrita, isto é, os alunos recebem instrução para produzir o texto e apresentar o produto. Sendo que o texto é composto por parágrafos. Moreno e Guedes (1979), contudo, recomendam que o parágrafo comece com um tópico frasal claro, específico e detalhado, que no caso do texto expositivo-argumentativo equivale ao argumento, que é desenvolvido com recurso a frases principais de explanação e frases secundárias de explanação que dão corpo a um parágrafo coerente e coeso que termina com uma frase conclusiva. Nesta secção, os dados mostram-nos que na fase da escrita aos alunos não é ensinado e/ ou demonstrado que os passos da construção de cada parágrafo na perspectiva de Moreno e Guedes (1979) são importantes para esta fase. Ao não se fazer isso, parece que se está a pensar no produto da escrita e não no seu processo.

4.1.3. Dados das questões ligadas à fase da revisão dos textos (pós-escrita)

A análise de dados da observação termina com 5 questões ligadas ao objectivo 3 e que pretendem verificar se os professores, na fase de correcção dos textos (fase de pós-escrita) usam a revisão de pares para cultivar a capacidade de análise crítica dos alunos e assim refinar as suas ideias para o texto.

A primeira questão deste conjunto procurava saber se os professores orientavam o exercício de correcção dos textos dos alunos guiados por orientações concretas por si dadas e a observação levou-nos a concluir que os professores na sua totalidade não o faziam. Não faziam a correcção dos textos, apenas comentavam. O segundo aspecto observado nesta secção visava ver se os professores encorajavam os alunos a emitirem opiniões acerca dos temas dos textos produzidos na sala de aulas de acordo com as suas experiências de vida. Os 9 professores não davam esse encorajamento aos alunos porque nem sequer tratavam exaustivamente a correcção dos textos produzidos pelos alunos. Limitavam-se apenas à leitura de alguns textos seguidos de comentários muito vagos como dizer se o texto é bom ou não.

O momento seguinte da observação relativa à esta secção materializou-se através da questão que procurava saber se os professores encorajavam os alunos a aproveitar as vivências e experiências expressas pelos colegas para melhorar as suas produções textuais. Aqui também não vimos nenhum dos (9) professores a fazer este procedimento.

A décima sexta e penúltima questão ligada ao uso, pelos professores, do meio social dos alunos expresso nos seus textos para exemplificar ou ilustrar cenários de aprendizagem, permitiu-nos observar que, tal como nas questões anteriores, os (9) professores não usavam o meio social dos alunos expresso nos textos, uma vez que nem sequer aferiram a sua existência nos textos.

Por último, observámos se os professores incentivavam os alunos a emitir opiniões sobre os fenómenos sociais à sua volta trazidos nos textos da sua própria autoria ou de colegas. Mais uma vez foi possível ver que, na totalidade, os professores não recomendavam este exercício aos alunos.

Tabela 4: Síntese dos dados das questões ligados à fase da correcção (Pós-escrita) – n=45

Item observado	Sim	Não
13.O professor orienta os alunos a corrigirem os textos de acordo com a orientação que ele forneceu?	0	9
14. O professor encoraja os alunos a expressarem as suas vivências relacionadas com o tema de um determinado texto produzido pelo (s) colega (s)?	0	9
15. O professor encoraja os alunos a integrarem as suas vivências e experiências ou expressas pelos colegas para melhorar a sua produção textual?	0	9
16.O meio social em que os alunos vivem e expresso nos seus textos é usado pelo professor para exemplificar ou ilustrar diversos cenários de aprendizagem?	0	9
17.O professor incentiva os alunos a emitir opiniões sobre os fenómenos sociais à sua volta e que tenham sido abordadas nos	0	9

seus textos ou dos colegas?		
Sub total	0	45
Total	45	

A Tabela 4 acima faz a síntese dos resultados sobre a fase da pós-escrita no ESG. Segundo a tabela, no conjunto dos nove (9) professores e dos cinco (5) procedimentos avaliados para esta fase, deveríamos ter realizado um total de 45 procedimentos esperados de acordo com os procedimentos teóricos da pós-escrita. A nossa análise mostra que do total dos 45 procedimentos possíveis, nenhum foi realizado.

A não realização dos procedimentos mostrou-nos que os professores não privilegiam a fase de pós-escrita de acordo com os pressupostos de Hacker (2000), a fase em que os alunos deviam analisar as suas produções de forma crítica tendo em vista a melhoria dos seus textos. O que acontece é somente uma apresentação em forma de leitura expressiva de alguns textos produzidos pelos alunos na maioria de casos sob indicação do professor e outros poucos por livre vontade dos alunos. No geral, os textos não apresentam teses, mas maioritariamente apresentam expressões expositivas, por exemplo, ligado ao texto “ chatices da pobreza”, da 11ª classe, houve expressões, no lugar da tese, como: “As Características de um País Pobre” ou “Os Direitos Humanos em Moçambique” que eram imediatamente reprovadas pelos professores, que imediatamente recomendavam a sua reformulação sem, contudo demonstrar como proceder.

De acordo com Silva (2012), a escola estabelece uma relação com e entre os alunos, na medida em que estes encontram nela um espaço de encontros, de vivências das relações humanas e de circulação e troca de valores e princípios de vida, cultivando deste modo o seu sentido crítico em relação à sua própria produção escrita. Hacker (2000), por outro lado, recomenda para a fase pós-textual ou de correcção, primeiro, uma revisão focada no rascunho inicial, a qual, segundo o autor, não necessita de muita atenção sobre a estrutura das frases, mas que deve observar a junção das palavras que devem compor as frases e/ ou ideias, depois a revisão geral e frase a frase, onde se vê a escolha das frases, a gramática, a pontuação e a ideia geral do texto. É nesta fase que se pode adicionar, retirar, deslocar as ideias no texto (Guimino 2019). Para terminar a fase pós textual, o autor sugere a passagem à versão final,

que deve ser ler lentamente de modo a detectar qualquer erro que tenha escapado nas fases anteriores. Esta actividade é feita aos pares e ou em grupos. Guimino (2019), entretanto, considera que esta fase, que ele designa de (re) escrita, leva o aprendente a olhar criticamente para o seu próprio texto. A totalidade dos dados desta fase mostram-nos que a fase de pós-escrita não é realizada pelos professores de acordo com os pressupostos teóricos que temos estado a citar. Com efeito, os alunos não sabem exactamente o que devem melhorar nos seus textos, como seria possível se os seus textos fossem tidos como rascunhos, a submeter aos pares que os corrigiriam guiados por um guião previamente elaborado pelo professor de modo a obter um texto correcto.

4.2.Dados das entrevistas

As entrevistas também obedeceram a um guião (ver Apêndice II) com 9 questões. Também avaliámos os aspectos ligados à pré-escrita, escrita e pós-escrita, sendo que o seu objectivo é de complementar a informação colhida na observação. As perguntas eram abertas para permitir um maior aprofundamento das questões a discutir pelos entrevistados.

4.2.1. Dados ligados à fase de preparação da escrita (pré-escrita)

Em relação à forma como os professores preparam o ensino da escrita, quisemos saber sobre questões relacionadas com como treinavam ou preparavam a escrita do texto expositivo-argumentativo, como treinavam os alunos na estrutura do texto expositivo-argumentativo; no estabelecimento de lógica ou coerência e da coesão textual; na manutenção da linha de pensamento, na tese do autor; na contextualização e consideração relativa aos destinatários.

Sobre a preparação para o processo de escrita do texto expositivo-argumentativo, todos os 9 entrevistados tiveram a mesma resposta. Eles disseram que preparavam e motivavam os seus alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos através da análise e interpretação de textos da mesma tipologia na sala de aula. Nesta análise, reiteraram, identificam-se os elementos que compõem este tipo de texto, nomeadamente a tese e os seus argumentos.

Sobre o treinamento da estrutura do texto argumentativo, as opiniões dividiram-se em 2 grupos. O primeiro grupo, composto por 7 professores, disse que se socorria dos textos desta tipologia constantes do manual e aí localizavam e identificavam os elementos principais do texto, nomeadamente a tese e os argumentos. Segundo estes professores, os alunos aprendem dessa forma que a tese ocorre no primeiro parágrafo e os argumentos no desenvolvimento do

texto. O outro grupo, composto por 2 professores, disse que treinava a estrutura dividindo as suas turmas em grupos em função de determinadas posições, para as quais são chamados a defender em relação a determinado tema. Sob orientação de um moderador, os alunos debatem e procuram defender o seu posicionamento nesses grupos. Com esta opinião, estes professores, parecem indicar que é nas discussões em grupo que os alunos se apercebem da estrutura e ou partes do texto expositivo-argumentativo

Quanto à garantia da lógica (coerência textual) as respostas produziram somente 1 grupo. Os professores disseram que, para garantir que os alunos escrevam textos com coerência, remetem-nos à tese como ponto de partida e fio condutor do qual nunca se devem desviar. Desta forma, estes professores entendem que só se perde a lógica se se sair do fio condutor, que é a tese.

Em relação à questão sobre como se treinava os alunos a seguirem o seu propósito no texto, verificámos que as ideias contidas nas respostas são também homogêneas. Os professores, na sua totalidade, responderam que para os alunos conseguirem seguir o seu propósito no texto deviam ser fiéis ao seu assunto, plasmado na tese, isto é, nunca trazer para o texto ideias que estejam fora do que a tese advoga.

Ensinar o aluno a situar o texto num determinado contexto é outro aspecto que procurámos saber e produziu 8 respostas iguais e uma diferente. O grupo que constitui a maioria respondeu que o manual já traz o contexto sobre o qual incidirá a produção escrita e, por isso, não há quase nada a fazer no que diz respeito a ajudar os alunos a situarem os seus textos ao contexto. Quando a produção do texto parte da opinião expressa num texto e a ela está subjacente, o contexto está encontrado à partida, reiteraram estes professores. O nono professor deu uma resposta um pouco diferente e disse que prevê o exercício da escrita do texto expositivo-argumentativo para além da aula, isto é, recomenda aos alunos para que, sempre que quiserem escrever um texto, devem ter em conta o contexto. O professor respondeu que se quem escreve não trazer o assunto para o contexto em que produz o texto, corre o risco de não lograr o seu objectivo porque os destinatários ou não o compreenderão ou não se vão rever no texto. Contudo, quando observámos as suas aulas não vimos este professor a trabalhar nisto em sede da produção textual, momento que, no nosso entender, seria o mais adequado porque ia se reflectir nos textos dos alunos.

Ainda ligado à pré-escrita, perguntámos aos professores de que maneira preparavam os seus alunos para terem em conta o destinatário de seus textos e encontramos respostas divididas em 2 grupos. Seis professores responderam que não se preocupavam em preparar o aluno para determinado destinatário uma vez que o essencial é ter uma opinião e saber defendê-la enquanto três responderam que recomendavam aos alunos a conhecerem o pensamento do seu destinatário, lendo algo escrito sobre este, procurando saber quais são as suas expectativas em torno do tema, entre outras formas, sob pena de o não poderem convencer porque não foram ao encontro das suas expectativas.

Esta parte termina com a questão sobre o treinamento em relação à necessidade de ligar as partes do texto (coesão textual). A questão teve 3 grupos de respostas. O primeiro, de 5 entrevistados, o segundo e o terceiro de 2 cada. Os primeiro respondeu que preparam os alunos para assegurar a ligação das partes do texto com recurso aos conectores trazidos pelo manual. O segundo respondeu que recomendam aos alunos a pensarem na relação entre os argumentos e a tese e verem se há uma relação ou não. O terceiro grupo respondeu que o texto é uma unidade e é assim que recomenda aos alunos a olharem para ele, como tal e nunca como fragmentos de partes isoladas.

O primeiro lote de questões da entrevista visava obter respostas sobre como é que os professores preparam a fase de pré-escrita nos seguintes aspectos: como preparam esta fase no geral, treinamento da estrutura do texto expositivo-argumentativo, garantir a lógica do texto, seguir um determinado propósito, contexto no qual se escreve, destinatário do texto e como se ligam as partes do texto. No conjunto dos nove (9) professores e de sete (7) perguntas feitas para esta fase mostram que a preparação da escrita é confundida com a análise e interpretação do texto do manual. Por exemplo na pergunta 1, houve um entendimento unânime dos professores de que a análise e interpretação dos textos do manual serve para preparar a escrita. Na pergunta 2, não obstante a diferença de procedimentos, os 9 professores confirmam o seu pensamento exposto na pergunta 1, isto é, a preparação da escrita e treinamento da estrutura do texto expositivo-argumentativo, na opinião destes professores, é feito através da análise dos textos trazidos pelos manuais. O mesmo verifica-se nas questões 3 e 4, onde para garantir a lógica e seguir o propósito do texto, respectivamente, os (9) professores apontam para a fidelidade à tese e ao assunto do texto, o que de facto é a mesma coisa. Quanto ao contexto, maior parte dos professores (8), apontam para os manuais,

até por que a produção textual dos alunos está relacionada aos temas tratados nos textos modelo e apenas 1 vai para além do previsto no manual e recomenda aos alunos para que em qualquer circunstância similar pensem em relacionar seu texto ao contexto. No que diz respeito ao destinatário do texto, os dois grupos de resposta divergem, na medida em que o primeiro não dá importância a esta questão, considerando que interessa apenas saber defender a tese para obter um bom texto e o outro acha que conhecer o pensamento do destinatário é importante e recomenda os alunos a o fazerem. Esta secção termina com a pergunta que pretendia saber como é que os professores ensinam a ligar as diferentes partes do texto e, apesar de haver três grupos de respostas todos convergem na importância de as partes do texto encontrarem-se ligadas. Para tal, o primeiro grupo recomenda o uso de conectores e os outros dois, apesar da diferença de procedimento, convergem na necessidade de ter o texto como uma unidade e não um conjunto de partes. Ora, os pressupostos teóricos a seguir mostram a forma como se deve proceder nesta fase da escrita, tal como o fizemos na fase correspondente dos dados da observação: Reis (1997) recomenda, como ponto de partida, um tema de interesse dos alunos, uma busca de ideias em torno desta, tendo em vista a obtenção, primeiro da tese e depois dos argumentos. Hacker (2000), por outro lado, e corroborando com Reis (1997), fala em tese provisória, para começar o processo da obtenção da tese, a qual, depois de aprimorada passará para tese do texto. Com a tese obtida, os alunos devem saber que a fase seguinte deve-se basear em três pilares, nomeadamente coerência, coesão e contexto. Figueiredo (2017) afirma que a lógica ou coerência do texto está ligada à intenção de o texto comunicar algo logicamente, isto é, as ideias devem estar em sintonia. Perez (2019), por sua vez, diz que a coesão textual é importante e nunca deve ser posta de lado numa redacção porque auxilia na clareza da mensagem e na construção de argumentos da tese. Quanto ao contexto e ao destinatário do texto, Hacker (2000) recomenda que o escritor os tenha sempre em conta no seu processo de produção textual, isto é, deve ir de encontro das suas expectativas enquadradas num momento concreto. Tendo em conta a relação entre as respostas dos professores e os pressupostos teóricos trazidos para esta fase de escrita, verificámos que não ocorre a fase pré-escrita na sala de aulas.

4.2.2. Dados ligados à fase de produção textual (produção escrita)

No que se refere à fase da produção escrita, colocámos questões relativas à forma de obtenção ou definição da tese, obtenção de argumentos, desenvolvimento de argumentos robustos e coerentes para o texto expositivo-argumentativo.

Para esta fase tivemos como ponto de partida a questão ligada à obtenção da tese. Para esta questão, obtivemos 2 perspectivas nas respostas dos professores. Uns, em número de 7 disseram não precisar de ajudar os alunos a obterem uma tese uma vez que se trata de uma opinião. Estes entendem que os alunos devem, como acontece nas aulas, partir dos temas tratados e formarem suas próprias opiniões. Os segundos responderam que partem dos temas abordados nas aulas e induzem os alunos a posicionarem-se em relação a determinado tema e desta forma, cada um obtém a sua tese. Nota-se nestes dois grupos que a diferença reside apenas no facto de os segundos pensarem na necessidade de preparar o aluno para a obtenção da tese e os primeiros não.

Na questão seguinte, que visava saber como é que os professores ensinam os alunos a obterem argumentos para a respectiva tese, resultou igualmente em 2 grupos de respostas. O primeiro grupo, de 7 elementos, respondeu que os argumentos dizem respeito ao escritor, neste caso, o aluno. Ele é que deve pensar na melhor estratégia para defender a sua ideia e basta que tenha entendido bem o texto analisado na aula. O segundo, de 2 professores, respondeu que recomenda a elaboração de um conjunto de perguntas a partir da tese para verificar se os argumentos respondem ou não a essas perguntas. Caso encontrem respostas na sua lista de argumentos, devem considerá-los adequados, caso não devem reformular as respostas de modo a que possam sustentar a tese.

Para fechar os dados do segundo grupo das entrevistas, perguntámos de que forma os professores ensinam os alunos a desenvolver os argumentos (tópicos frasais) para dar corpo, primeiro, aos parágrafos e, depois, ao texto. Todos os 9 entrevistados responderam de forma convergente e disseram que nada fazem para desenvolver cada um dos argumentos porque cada autor do texto deve escolher a maneira como o faz. Importante é ensinar a estrutura do texto e depois cada um pode escrever, frisaram.

Os dados acima mostram como decorreu a fase do processo da escrita no ESG. Segundo os mesmos, no conjunto dos nove (9) professores e das três (3) perguntas colocadas para esta fase, a produção escrita parece não ser abordada como um processo que obedece a determinadas etapas, mas apenas como uma fase que deve fornecer um produto. Por exemplo, na primeira questão desta secção surgiram dois grupos de resposta, mas que no essencial convergem, ou seja, ambos não vêem razão para ajudar o aluno a obter a tese. Já na segunda questão, ligada à obtenção dos argumentos, também com dois grupos de respostas, há uma

diferença de pensamento, sendo que, a maioria considera ser, a construção de argumentos, assunto exclusivo de quem escreve e, por isso, não haver necessidade de o ensinar, isto é, mais uma vez, fornecimento de produto e os outros responderam que ajudam os alunos através de perguntas que devem encontrar respostas nos argumentos. Por fim, temos a questão do desenvolvimento dos argumentos para dar corpo aos parágrafos e dessa forma ao texto, onde nenhum professor dá o devido apoio aos alunos.

Para esta fase, o pressuposto teórico do trabalho, recomenda o uso do *input* compreensível e o *building blocks* através do parágrafo de Moreno e Guedes (1979). Assim sendo, era suposto que os professores ensinassem e/ ou demonstrassem e praticassem como tal se faz. Ao longo do processo, seriam consideradas questões de lógica ou coerência, tal como recomenda Figueiredo (2017), de coesão textual como refere Perez (2019) e até aspectos de adequação da informação ao contexto, incluindo o destinatário referido por Hacker (2000). Do cruzamento entre a realidade trazida pelos dados e os pressupostos teóricos acima expostos, podemos concluir que os professores não ensinam o processo de escrita entanto que tal, mas exigem que os alunos apresentem um texto, produto escrito.

4.2.3. Dados ligados à fase de revisão do texto (pós-escrita)

Para os dados da pós-escrita, na entrevista recontextualizámos algumas das questões que também se aplicam à pré-escrita. A primeira questão procurava saber como é que os professores faziam para garantir que os alunos verificassem que escreveram textos com lógica. Todos os professores responderam que a tese era o ponto de partida, uma vez que os textos escritos partiam do texto analisado na aula; portanto a escrita era o culminar da análise e interpretação do texto e com ela terminavam as actividades. A segunda questão tinha a ver com como ajudam os alunos a verificarem que haviam seguido o seu propósito no texto. A esta pergunta também todos responderam que bastava seguir fielmente o assunto do texto lido e analisado em sala de aula. Para terminar, houve a questão sobre como os professores ajudavam os seus alunos a verificar que haviam situado o texto num determinado contexto. À excepção de 1 professor, todos responderam que o contexto já estava estabelecido pelo texto do manual. Como nos referimos, na entrevista recontextualizámos perguntas de pré-escrita para a pós-escrita porque a pós-escrita é o momento em que os alunos, sob orientação do professor, verificam a sua produção textual tendo em vista aferir criticamente se estes pontos estão correctamente realizados. As respostas dos professores, todas elas, remetem-nos a uma

fase muito distinta desta, nomeadamente a análise e interpretação dos textos dos manuais. Isso levou-nos a concluir que não ocorre a fase de pós-escrita, pois nenhum dos seus procedimentos se realiza.

Os dados acima, obtidos das três questões, ilustram que o entendimento dos professores, observado nas aulas e confirmado com as suas respostas é que a produção escrita é o culminar das actividades de ensino do texto expositivo-argumentativo e não há necessidade de trabalhar na pós-escrita. Contudo, para a consideração das questões colocadas esta fase deveria acontecer principalmente através da revisão de pares obedecendo os pressupostos de Silva (2012) sobre as relações na escola e Hacker (2000) e Guimino (2019) sobre a fase pós-textual da escrita, todos eles discutidos ao longo deste trabalho.

4.3.Dados da análise dos instrumentos de apoio ao professor

Nesta secção, apresentamos os dados sobre os instrumentos que os professores usavam para levar a cabo a sua actividade. São dois programas e dois manuais correspondentes às duas classes que constituem o nosso objecto de estudo. A análise tinha por fim responder às três categorias, nomeadamente a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita e as questões encontram-se assim subdivididas: de 1-4 pré-escrita; 5-12- escrita, 13-14-pós-escrita

4.3.1. Dados relativos aos programas de ensino

Os programas são o guia principal das actividades de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aulas. Eles contém uma secção que versa sobre objectivos, conteúdos, sugestões metodológicas e competências que se espera que o aluno adquira. No ensino da língua portuguesa, o programa do segundo ciclo do ESG refere que a comunicação é uma das competências chave no mundo globalizado e, por isso estipula que, as competências a desenvolver neste campo devem ser a produção de textos orais e escritos de natureza diversa e de forma lógica, estruturada, criativa e espontânea.

Observamos a seguir os itens realizados no programa da 11ª classe e os respectivos resultados.

4.3.1.1.Dados sobre o programa da 11ª classe

Como referido anteriormente, a nossa análise a estes instrumentos, recaiu sobre os programas da 11ª e 12ª classes e foi feita percorrendo cada uma das secções mencionadas acima para ver que actividades de ensino da produção escrita estão previstas ou não nos programas. Nesta secção tratámos do manual da 11ª classe. Tal como pode ser visto na tabela 5 a seguir, dos 12 itens procurados no programa da 11ª classe, 11 não estão previstos e apenas 1, o que pretendia saber se o programa incorpora ou não o *input* compreensível, está previsto. O item previsto está nas sugestões metodológicas, contudo recomenda apenas o treinamento de estruturas gramaticais que visam a aprendizagem do texto expositivo-argumentativo, mas não indica as referidas estruturas e nem refere como deve ser o treinamento.

Tabela 5: Análise da unidade correspondente ao texto expositivo-argumentativo do programa da 11ª classe

Item observado no programa da 11ª classe	Previsto	Nãoprevisto
Pré-escrita		X
1. O programa recomenda a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		
2.O programa mostra como desenvolver a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
3.O programa incentiva a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
4.O programa mostra como incentivar a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
5.O programa incorpora o <i>input</i> compreensível para os alunos?	Sim, através de uma recomendação, nas sugestões metodológicas, para treinar	

	estruturas gramaticais que visem ensinar o texto expositivo-argumentativo	
Escrita		X
6.O programa mostra como dar <i>input</i> compreensível aos alunos?		
7.O programa apresenta o conceito de tese?		X
8.O programa mostra como obter a tese?		X
9.O programa fala da necessidade de delimitar a tese?		X
10.O programa mostra como delimitar a tese?		X
11.O programa incentiva a desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X
12.O programa mostra como desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X
Pós-escrita		
13.O programa incentiva a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X
14. O programa mostra como fazer a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X

Procurámos, nesta secção, elementos ligados ao processo de produção escrita, tendo em conta o que é previsto e a forma como se recomenda a sua operacionalização. E, como se pode ver na tabela acima, o programa não traz quase nenhuma actividade específica tendo em vista o treinamento da escrita do texto expositivo-argumentativo, não obstante haver uma recomendação metodológica referentes ao processo de escrita nas suas três fases.

Para servir de melhor guia para o professor, o programa devia incorporar orientações sobre o ensino do processo da escrita nas seguintes etapas: desenvolver a criatividade dos alunos, incentivar a liberdade de expressão para que daí possam emergir ideias para a sua produção escrita, isto é, pré-escrita. (Reis 1997 e Hacker 2000). É também pressuposto que os programas trouxessem a delimitação da tese e argumentos, como recomenda Grácio (1993) e o *input* compreensível que se materializaria pelo uso do parágrafo, a ser desenvolvido de acordo com o modelo de Moreno e Guedes (1979). Para a fase da produção escrita, fechamos com o aproveitamento das vivências dos alunos, do meio social destes e o seu incentivo para emitirem opiniões sobre os fenómenos sociais abordados nos seus textos, na fase de correcção dos textos pelos pares, isto é, pós-escrita tal como recomendada por Hacker (2000).

4.3.1.2.Dados sobre o programa da 12ª classe

Em relação à 12ª classe, verificámos que da totalidade dos 12 itens procurados no programa da 12ª classe nenhum se encontra previsto, tal como ilustra a tabela 6 a seguir.

Tabela 6: Análise da unidade correspondente ao texto expositivo-argumentativo do programa da 12ª classe

Item a observar no programa da 12ª classe	Previsto	Nãoprevisto
Pré-escrita		X
1.O programa recomenda a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		
2.O programa mostra como desenvolver a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
3.O programa incentiva a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
4.O programa mostra como incentivar a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
5.O programa incorpora o <i>input</i> compreensível para os alunos?		X
Escrita		X
6.O programa mostra como dar <i>input</i> compreensível aos alunos?		

7.O programa apresenta o conceito de tese?		X
8.O programa mostra como ensinar a obter a tese?		X
9.O programa fala da necessidade de delimitar a tese?		X
10.O programa mostra como delimitar a tese?		X
11.O programa incentiva a desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X
12.O programa mostra como desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X
Pós-escrita		X
13.O programa incentiva a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		
14. O programa mostra como fazer a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X

Tal como nos referimos em relação ao programa da 11ª classe, o programa da 12ª classe também devia incluir orientações de actividades para esta fase do processo de escrita (pré-escrita) como referem e recomendam Reis (1997) e Hacker (2000) e dar indicações sobre a delimitação da tese e argumentos, e a recomendação de Grácio (1993) também forneceram *input* compreensível através do parágrafo de Moreno e Guedes (1979). A análise destes dados termina com o aproveitamento das vivências dos alunos, o meio social destes e incentiva-los a emitir opiniões sobre os fenómenos sociais abordados nos seus textos, na fase de correcção dos textos pelos pares (pós-escrita), recomendada por Hacker (2000).

4.3.2. Dados da análise dos manuais

Tal como nos programas, procurámos ver se nos manuais estão previstas actividades de treinamento da construção do texto expositivo-argumentativo. Os resultados foram tal como discutido em 4.3.1.1 e 4.3.1.2.

4.3.2.1.Dados da análise do manual da 11ª classe

O manual da 11ª classe em uso nas escolas observadas tem como título Pré-Universitário-Português 11 e tem como autor Macie (2009). A sua análise forneceu os seguintes dados: dos 12 aspectos avaliados no manual, 10 não estão previstos e 2 encontram-se previstos. Os 2 previstos, itens 3 e 4, estão relacionados com o incentivo à liberdade de expressão dos alunos. Contudo, o incentivo dado aos alunos prende-se com debates sobre o tema do texto na análise e interpretação do mesmo, e não como uma etapa da produção escrita.

Tabela 7: Análise da unidade correspondente ao texto expositivo-argumentativo do manual da 11ª classe

Item a observar no manual da 11ª classe	Previsto	Nãoprevisto
Pré-escrita		X
1.O manual recomenda a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		
2.O manual mostra como desenvolver a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
3.O manual incentiva a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?	Sim, mas através da análise de textos do manual.	
4.O manual mostra como incentivar a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?	Sim, ao sugerir debate do tema do texto	
5.O manual incorpora o <i>input</i> compreensível para os alunos?		X
6.O manual mostra como dar <i>input</i> compreensível aos alunos		X
Escrita		

7.O manual apresenta o conceito de tese		X
8.O manual mostra como ensinar a obter a tese?		X
9.O manual fala da necessidade de delimitar a tese?		X
10.O manual mostra como delimitar a tese?		X
11.O manual incentiva a desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X
12.O manual mostra como desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto		X
Pós-escrita		
13. O programa incentiva a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X
14. O programa mostra como fazer a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X

Tal como os programas, o manual acima analisado devia, como um instrumento de apoio ao ensino e aprendizagem, conter actividades das fases do processo de escrita, nomeadamente: desenvolver a criatividade dos alunos, incentivar a liberdade de expressão para que fluam ideias para a produção escrita (pré-escrita). Reis (1997) e Hacker (2000). No passo seguinte, prever a delimitação da tese e argumentos, na perspectiva de Grácio (1993) e incluir o *input* compreensível que deve seguir a indicação de Moreno e Guedes (1979), já referida anteriormente. (produção escrita). Para completar as fases do processo da escrita, seria necessário indicar como aproveitar as vivências dos alunos, o meio social destes e incentivá-los a emitir opiniões sobre os fenómenos sociais abordados nos seus textos, na fase de correcção dos textos pelos pares (pós-escrita), recomendada por Hacker (2000).

4.3.2.2.Dados do manual da 12ª classe

Por seu turno o manual da 12ª classe tem como título ‘Língua Portuguesa 12ª’ e tem como autores Morais e Macie (2013). A sua análise forneceu os seguintes resultados: à semelhança do manual da 11ª classe, apenas 2 dos 12 itens avaliados estavam previstos e 10 não se encontram previstos pelo manual. Os 2 itens previstos visam proporcionar liberdade de expressão aos alunos, mas na análise e interpretação dos textos do manual e não na fase de produção escrita.

Tabela 8: Análise da unidade correspondente ao texto expositivo-argumentativo do manual da 12ª classe

Item a observar no manual da 12ª classe	Previsto	Não previsto
Pré-escrita		X
1.O manual recomenda a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		
2.O manual mostra como desenvolver a criatividade dos alunos para a escrita de textos expositivos-argumentativos?		X
3.O manual incentiva a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?	Sim, ao recomendar debate dos temas trazidos pelos textos que ele traz	
4.O manual mostra como incentivar a liberdade de expressão dos alunos para fazer com que tenham interesse pela escrita de textos expositivos-argumentativos?	Sim, ao recomendar debate dos temas trazidos pelos textos que ele traz	
5.O manual incorpora o <i>input</i> compreensível para os alunos?		X
Escrita		X
6.O manual mostra como dar <i>input</i> compreensível aos alunos		
7.O manual apresenta o conceito de tese		X
8.O manual mostra como ensinar a obter a tese?		
9.O manual fala da necessidade de delimitar a tese?		X
10.O manual mostra como delimitar a tese?		X
11.O manual incentiva a desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto?		X

12.O manual mostra como desenvolver cada argumento para dar corpo ao texto		X
Pós-escrita		
13. O programa incentiva a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X
14. O programa mostra como fazer a revisão de pares para corrigir os textos produzidos pelos alunos?		X

A análise dos dados referentes aos manuais e programas termina com o manual da 12ª classe, que também não traz actividades para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, para o incentivo da liberdade de expressão com vista ao surgimento de ideias para a sua produção escrita (pré-escrita). Reis (1997) e Hacker (2000). Também não traz nada sobre a delimitação da tese e argumentos, como recomenda Grácio (1993), nem sobre o *input* compreensível que através do parágrafo, a ser desenvolvido de acordo com o modelo de Moreno e Guedes (1979). (produção escrita). Para esta fase do processo de escrita, devia haver indicações de como aproveitar as vivências dos alunos, o meio social destes e incentivá-los a emitir opiniões sobre os fenómenos sociais abordados nos seus textos, na fase de correcção dos textos pelos pares (pós-escrita), recomendada por Hacker (2000).

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões

Para melhor abordar esta secção, temos que voltar ao nosso ponto de partida, isto é, o problema que deu origem a este trabalho. O nosso problema é: Por que razão os estudantes graduados do Ensino Secundário Geral têm dificuldades em escrever um texto coeso e coerente? Para encontrar uma resposta a este problema, centrámo-nos na actividade do professor, agente preponderante na aprendizagem dos alunos, mas também analisámos os materiais que norteiam o trabalho deste, nomeadamente os programas e os manuais, para perceber que actividades trazem e como orientam a sua realização tendo em vista o ensino do texto expositivo- argumentativo, nossa escolha para este trabalho.

O trabalho partiu do objectivo geral ‘avaliar as metodologias de ensino da escrita como construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo no nível pré-universitário do Ensino Secundário Geral, (ESG) ‘ e dos respectivos objectivos específicos: observar como se prepara o ensino da escrita do texto expositivo-argumentativo; verificar se, no processo de ensino da produção de textos expositivo-argumentativos usa-se o parágrafo para dar *input* compreensível e como um estágio de *building blocks*; verificar se na fase de correção dos textos (fase de pós-escrita), se usa a revisão de pares para cultivar a capacidade de análise crítica dos alunos sobre os seus textos.

Estes objectivos específicos, por sua vez, apresentam seus pressupostos que são recuperados a seguir: alinhado ao primeiro objectivo, a escrita deve partir de um tema de interesse do escritor. Assim, no processo do seu ensino deve-se ensinar o aluno a tecer as suas opiniões, pensar na importância social do tema ou para determinado público-alvo dentro de um contexto, e a aprimorar as suas opiniões de modo a que obtenha uma tese; partindo da tese, e para o segundo objectivo, deve-se ensinar os alunos a produzir parágrafos para cada uma das partes do texto, neste caso, para cada argumento. Para os materializar, devem fazer uma busca de ideias para garantir a coerência e a coesão dos seus parágrafos, mostrar-lhes como devem fazer a delimitação de tópicos frasais para cada parágrafo e que sustentem as suas teses e, por fim, desenvolver cada tópico frasal num parágrafo com recurso a frases principais e secundárias de explanação; relativamente ao terceiro objectivo, o pressuposto é que, através

da revisão de pares, se cultive a capacidade de análise crítica dos alunos. Pode-se fazer isto elaborando um guião de análise dos textos que vai permitir que os alunos se ocupem de questões de correcção ortográfica e sintácticas, mas principalmente de questões relativas à adequação dos argumentos à tese, coerência e coesão das ideias, etc. Bem como guiá-los a cruzar o conteúdo do texto em análise às suas vivências e ao meio social em que vivem, de modo a saber melhor caracterizar os seus textos.

E, para ir ao campo buscar as razões do nosso problema de pesquisa, transformámos os objectivos específicos em perguntas de pesquisa, que lembramos: Como é que, no processo de ensino, se prepara a fase pré-textual (fase de preparação do processo da produção escrita)? Será que, no processo de ensino do texto expositivo-argumentativo, se usa o parágrafo como uma estratégia para dar um *input* compreensível e ensinar através do *building blocks*? Será que, na fase pós-textual, se incentiva os alunos a fazer uma análise crítica dos seus textos através da revisão de pares?

Com as perguntas de pesquisa elaboradas, visitámos diferentes autores para compor a revisão da literatura e escolhemos para o quadro teórico, a combinação da teoria do *input* compreensível de Krashen (1988) e a do *building blocks* ou ensino passo a passo de Vigotsky (1991), materializadas pelo parágrafo de Moreno e Guedes (1979). Hacker (2000) e Reis (1997) contribuíram com a busca de ideias para a obtenção da tese e respectivos argumentos. Isto foi visto à luz do construtivismo de (Piaget 1967) que coloca o aluno no centro deste processo. De seguida fomos às escolas observar aulas e entrevistar os professores. Também recolhemos dados a partir de manuais e dos programas usados pelos professores no seu exercício. Portanto, tivemos dados obtidos através da observação de aulas, de entrevistas aos professores observados e da análise dos programas e manuais dos alunos. Os dados recolhidos foram por nós analisados à luz da abordagem qualitativa, apresentada no capítulo da metodologia.

Os dados permitiram-nos constatar que, no geral, os professores realizam as actividades inerentes à aprendizagem do texto expositivo-argumentativo viradas à análise e interpretação do texto e, no fim, esperam que os alunos apresentem um texto como produto final que, no entanto, não observou as etapas da sua produção no processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas. Entendemos, contudo, que começar pela análise e identificação dos elementos que constituem o texto expositivo-argumentativo que é lido e interpretado na sala de aula tem a sua relevância no estudo de qualquer tipologia textual, mas não substitui o treinamento das

etapas da sua produção em sede da própria produção, nomeadamente actividades de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Quanto ao uso do parágrafo como estratégia de ensino que permite dar aos alunos um *input* compreensível e permite ensinar passo a passo; os dados mostraram que os professores, na sua totalidade, não fazem uso desta estratégia, o que propicia que os textos produzidos pelos alunos possam ser incoerentes e não respondam ao seu propósito que, de acordo com Figueiredo (2017), é comunicar algo, no sentido de que o texto aborda uma única coisa, uma única mensagem. Percebemos, porém que os professores conhecem, ou usam apenas o itinerário que está previsto nos manuais e programas e que não prevêem o uso do parágrafo ou outra estratégia para dar o *input* compreensível aos alunos. Também ficamos com a sensação de que alguns professores conhecem alguns pressupostos teóricos recomendados para uma aula do processo de escrita, mas que não os aplicam na sala de aula. Tal é o caso da busca de ideias que recomendaram aos alunos para que a tivessem em conta no momento da sua produção textual.

Ainda foi possível constatar que, na sua maioria, os professores têm em conta as opiniões dos alunos, expressas na análise dos textos dos manuais e aproveitam-nas para uma melhor compreensão dos fenómenos abordados nesses textos. Porém, não vimos este exercício a ser transportado para a produção escrita. Outro aspecto é a revisão dos textos e tal como na observação, as entrevistas mostraram que os professores não privilegiam a fase de revisão dos textos produzidos e nem os materiais de apoio ao professor prevêem esta actividade. Aliás, os professores terminam a sua actividade com o fim da análise e interpretação dos textos, ficando a produção, da inteira responsabilidade dos alunos e sem que tenham recebido algum treinamento para tal.

Tanto a observação, entrevistas e análise aos programas e manuais mostram os mesmos resultados, isto é, um tratamento do texto expositivo-argumentativo virado apenas para a análise e reconhecimento da estrutura dos textos dos manuais que são lidos em sala de aula e não também para o ensino do processo da sua produção. E, porque o nosso principal objectivo era ver a actuação do professor na sala de aula, importa referir que vimos que este segue apenas o itinerário de actividades previsto no manual e que reflectem o previsto no programa, os quais, como já vimos, prevêem apenas actividades de análise e interpretação

dos textos, ficando assim por fazer o treinamento da produção escrita que não está previsto nos materiais de apoio ao professor.

No cômputo geral, o trabalho permitiu-nos concluir que dos programas de ensino, passando pelos manuais e culminando na actuação do professor na sala de aulas há uma harmonia, ou seja, os professores agem dentro daquilo que os instrumentos de trabalho têm previsto e que se cinge na análise e interpretação dos textos. Contudo, esta atuação não vai de acordo com as teorias de ensino de escrita que sustentam o presente trabalho e que recomendam a observância das fases da escrita, nomeadamente a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita e a realização das actividades a elas inerentes e recomendadas pelos autores. Assim, concluímos que o ensino da escrita no ESG não está a ser eficaz/ineficaz por não observar os pressupostos teóricos a ele inerentes, ou seja, as nossas perguntas de pesquisa, (como se prepara a fase da pré-escrita no processo de ensino? Será que se usa o parágrafo como forma de dar *input* compreensível e ensinar através do *building blocks*, no processo de ensino? Será que, na fase pós textual, se incentiva os alunos a fazer uma análise crítica dos seus textos através da revisão de pares?) não encontraram respostas (na observação, entrevistas e análise aos programas e manuais de ensino) condizentes com os pressupostos teóricos.

5.2. Recomendações

Como forma de propor uma contribuição para a resolução do problema que deu origem a este trabalho, e tendo como base Krashen (1998) com a sua teoria do *input* compreensível e Vigotsky (1991) com o *building blocks* que foram alguns dos nossos guias para este trabalho, sugerimos que se ensine e se pratique, nas escolas, o processo de produção do texto expositivo-argumentativo. A estratégia metodológica que recomendamos que seja adoptada pelos professores deveria, com alguma variação devido ao contexto de sala de aulas, priorizar uma sequência didáctica para o ensino da escrita como processo que:

- Primeiro, inclua o conhecimento prévio e o interesse dos alunos por ele, a posição dos destinatários e o contexto em que se vive no momento, como recomenda Hacker (2000) e não impor o assunto/tema do texto analisado na aula e a busca de ideias para obter material para o texto. Posto isto segue a delimitação do tema de modo a que possa ser uma tese, definida por Grácio (1993) como sendo a ideia que se pretende provar ou defender. (a ser vista pelos pares para melhoramento e aprovada pelo professor de modo a garantir o princípio de um bom texto expositivo-argumentativo).

Ficar pela opinião ou simpatia dos alunos em relação às ideias veiculadas no texto analisado na aula não garante que eles tenham estabelecido uma tese para o seu texto.

- segundo, produzir um conjunto de argumentos, tendo em conta que cada um deles será desenvolvido num parágrafo, portanto é também um tópico frasal que, segundo Moreno e Guedes (1979) deve ser claro, específico e detalhado para que seja um bom guia para a produção do parágrafo. Por outro lado, estes argumentos devem, na opinião de Nascimento e Pinto (2006) ser o garante da unidade textual, na medida em que devem ser apresentados em sequência e sob uma lógica que seja acessível aos destinatários. Este exercício seria como a junção dos ingredientes, o qual deve ser demonstrado aos alunos pelo professor e de seguida monitorar a sua realização.
- terceiro, para dar corpo ao texto é preciso desenvolver cada parágrafo tendo em conta a estrutura apresentada por Moreno e Guedes (1979) que prevê, depois do tópico frasal, frases principais de explanação, que têm a tarefa de desenvolver directamente o tópico frasal e as secundárias de explanação, que servem para desenvolver directamente as principais e indirectamente o tópico frasal.
- quarto, e em cada parágrafo produzido, os alunos treinariam a estrutura do texto expositivo-argumentativo, em produção. A produção do texto propriamente dita.
- quinto, a etapa da revisão, a qual, segundo Hacker (2000) deve ser feita pelos pares e acrescentámos, através de um guião previamente elaborado pelo professor e que permita identificar no texto elementos substanciais inerentes à estrutura do texto expositivo-argumentativo e todos que sejam relevantes para analisar criticamente o texto.
- sexto, apresentação das apreciações dos colegas. Desta forma os alunos desenvolveriam a capacidade de crítica e de auto-crítica, isto é, serve para aprenderem a verificar se têm delimitada muito bem a tese e os argumentos para desenvolver o texto, a certificarem-se de que o seu texto é coeso e coerente e a verificarem todos os elementos linguísticos que são fundamentais para a construção de sentido no geral e do texto expositivo-argumentativo, em particular.

A seguir apresentamos um esquema que sintetiza os passos sugeridos no ensino do processo de escrita e que materializam a construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo.

Esquema de Construção do Texto Expositivo-Argumentativo

Fase	Busca de Ideias Relacionadas ao tema: Para delimitar a tese e os argumentos.	Instruções didáticas
Pré-escrita		Fazer numa exaustiva busca de ideias à volta do tema para permitir a delimitação da tese. Antecedida da demonstração do professor.



Fase	Delimitação da Tese: Tendo em Conta que deverá ser defendida	Instruções didáticas
Pré-escrita		Delimitar a tese com base na análise do material obtido da busca de ideias. Antecedida da demonstração do professor.



Fase	Elaboração de Argumentos (Tópicos frasais): Hierarquizados de acordo com a intenção do texto	Instruções didáticas
Pré-escrita		Com recurso às ideias buscadas, delimitar argumentos que sustentem a tese e que possam se desenvolvidos em parágrafos. Antecedida da demonstração do professor.



Fase	Desenvolvimento dos tópicos frasais em parágrafos (Através de frases principais e secundárias e terminar com uma conclusão): Usar conectores para ligar os parágrafos	Instruções didáticas
Escrita		Desenvolver cada tópico frasal/argumento num parágrafo através de frases principais e secundárias e apresentar uma frase conclusiva. Antecedida da demonstração do professor.



Fase	Revisão do texto (através de um guião previamente estabelecido): A ser feita pelos pares	Instruções didáticas
Pós-escrita		Rever os textos, seguindo o guião preparado. Anotar todas as observações para posterior apresentação.



Fase	Apresentação da apreciação dos pares: Destacando os pontos positivos e os que devem melhorar	Instruções didáticas
Pós-escrita		Apresentar o resultado da revisão à turma, a serem comentados por todos e o professor aprova e recomenda a sua introdução no texto.

Para terminar, recomendaríamos, para futuros estudos, a realização de um estudo experimental de modo a se poder aferir o grau de eficiência da estratégia metodológica aqui sugerida para o ensino da construção de sentido através do texto expositivo-argumentativo. Recomendamos também que, no processo de formação de professores, se tenha em conta o ensino de escrita como processo aos formandos.

LISTA DE REFERÊNCIAS

- AMOR, E. (2006). *Didáctica do Português-Fundamentos e Metodologias*, 6ª ed. Lisboa: Texto Editores.
- BRITO, I. A. G. S. (2017). *Análise Comportamental das Emoções*. Goiânia, Universidade Católica de Goiás. Disponível em <https://www.Scribd.com/document/365536781/Analise-comportamental-das-Emocoes-docx> . Consultado em 07/05/2019.
- BRANDEN, K.V. (2007). *Second Language Education: Practice in Perfect Learning Conditions?* in DEKEYSER, R.M. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge, M.A:Harvard University Press.
- CONTENTE, M. (1995). *A Leitura e a Escrita-Estratégias de Ensino para Todas Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- COUGHLIN, P. e LANGA, J. (1994). *Claro e Directo-Como Escrever um Ensaio*. Maputo: PiterCoughlin.
- DIONÍSIO, M. L. de e CASTRO, R. V. de (2005). *O Português nas Escolas: Ensaio Sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: EdiçõesAlmedina.
- DORNYEI,Z. e SKEHAN, P.(2003). Individual Differences in Second Language Learning In CATHERINE, J.D. e MICHAEL H. L. (editor). *The Handbook of Second Language Acquisition*.
- FIGUEIREDO, O. M. (2017). *As Noções de Adequação, Coerência e Coesão e seus Modos de Operacionalização*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8913/2/5401.pdf>. Acessado em 21/03/2019
- FORQUIN, J.C. (1993). *Escola e Cultura: as Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: At.
- GUIMINO.E.L.J. (2019). *Estratégias de Promoção da Capacidade de Escrita de Aprendentes do Português no Ensino Secundário Geral em Moçambique*. Maputo: Dissertação apresentada na Universidade Pedagógica de Maputo.
- GRÁCIO, R. (1993). *Racionalidade Argumentativa*. Porto: Edições ASA.
- HACKER, D. (2000). *A Writes Reference*, 6a ed. New York: Bedford/St. Martins.
- HYMES, D.H. (1978). *On Communicative Competence*. In BRUMFIT, C.J. e JOHNSON, K.
- HYLAND, K. (2007). *Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing in Instructional Journal of Second Language Writing*.(org).The Communicative Approach to Language teaching. Oxford: Oxford Universitypress.

- KOCH, I. G. V. (2011). *Argumentação e Linguagem*, 13ª ed. São Paulo: Cortez editora.
- KOCH, I. G. V. (2017). *O texto-construção de sentidos*. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29382/18069>. Consultado em 2/05/2019
- KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. (2017). *Ler e Escrever-Estratégias de Produção Textual*, 2ª ed. São Paulo: Contextos Editora.
- KRASHEN, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall International.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. (2008). *Didáctica*. 18ª ed. São Paulo: Cortez.
- MACIE, F. (2003). *Pré-Universitário-Português II*. Maputo: Pearson Moçambique.
- MANUEL, C. J. (1994). *Aspectos Contrastivos na Retórica do Discurso Científico em Português e Inglês*. Maputo: Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane.
- MARIA, H. M. M., ET AL (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MARCONI, M. de, A. e LAKATOS, E. M. (2007). *Metodologia Científica*, 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. (2015). *Técnicas de Pesquisa*, 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- MORAIS, M. E e MACIE, F. (2016). *Língua Portuguesa 12ª*. Maputo: Plural Editores.
- MORENO, C. e GUEDES, P. (1979). *Curso Básico de Redação*. São Paulo: Ática
- NASCIMENTO, Z. e PINTO, J. M. de C. (2006). *A dinâmica da Escrita-Como Escrever com Êxito*, 5ª, ed. Lisboa: Plátano Editora.
- NERICE, I. G. (1987). *Didáctica Geral Dinâmica*. 10 ed. São Paulo: Atlas.
- NIEMANN, F. A. e BRANDOLI, F. (2012). *Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>. Acessado em 23/05/2019.
- NIKOLOVA, R.; SHOIKOVA, E. e KOVATCHEVA, E. (2014). *Competence Based Framework for Curriculum Development*. Sofia: Zabukvite, O'pismeneh.
- MINED: *Elaborado em 2006*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- ORLANDI, E. P. (2012). *Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*, 4ª ed. Campinas. São Paulo: Pontes Editores.
- PILLET, C. (2010). *Didáctica Geral*. 24ª ed. São Paulo: Ática.

- REIS, J. E. (1993). *Curso de Redacção I*. Porto: Porto Editora.
- REIS, J. E. (1997). *Curso de Redacção II: Centro de Ensino a Distância*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, M. V. e GONÇALVES, M. N. (2011). *A Competência de Escrita: Ensino Básico e Secundário*. 2ª ed. Lisboa: Alcance Editores.
- SCHMITZ, E. F. (1982). *Didática Moderna*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- SILVA, P. N. da (2010). *Tipologias textuais-Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina.
- SILVA, W. S. de (2012). *Didáctica Geral*. São Paulo: Unip.
- VAILLANT, D; MARCELO, C. (20120). *Ensinando a Ensinar: As Quatro Etapas de uma Aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda