



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MLA**

Idelso Espinosa Taset

**AS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE PRINCIPIANTES
BRASILEIROS ADULTOS SOBRE A ESCRITA EM UM CURSO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**BRASÍLIA
2006**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA – MLA

Idelso Espinosa Taset

AS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE PRINCIPIANTES
BRASILEIROS ADULTOS SOBRE A ESCRITA EM UM CURSO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Lingüística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas
Estrangeiras do Departamento de Línguas Estrangeiras da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para a
obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortíz Álvarez

BRASÍLIA
2006

E77c Espinosa Taset, Idelso

As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira / Idelso Espinosa Taset.

Brasília: UnB – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

169 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. María Luisa Ortíz Álvarez

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas e Tradução.

I. Título. II Lingüística Aplicada. III Crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras. IV. Lingüística.

CDU: 800.7 = 690

BANCA EXAMINADORA

Idelso Espinosa Taset

AS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE PRINCIPIANTES
BRASILEIROS ADULTOS SOBRE A ESCRITA EM UM CURSO DE
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

AVALIADORES:

Profa.Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez –UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – UnB

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB

BRASÍLIA
2006

DEDICATÓRIA

Aos pobres que a sociedade moderna e “civilizada” teima em negar o acesso ao conhecimento e a outros direitos humanos fundamentais.

AGRADECIMENTOS

A Helena, pelo seu apoio, a sua compreensão e a sua paciência.

A todos os meus professores do programa de Pós-graduação em Linguística
Aplicada pelas aulas esplêndidas.

A minha orientadora, pelas críticas construtivas, sugestões e atenção.

Às professoras Valeria, Rosyanne e Janini pela valiosa assistência para a
realização deste projeto.

A todos os alunos que aceitaram participar nesta pesquisa.

Aos amigos falantes nativos do Português que dedicaram seu precioso tempo
para revisar o relatório da pesquisa.

RESUMO

Este estudo investiga as crenças de aprendizagem de línguas de dezenove principiantes brasileiros sobre a escrita em um curso de Espanhol como Língua Estrangeira. Objetiva identificar: a) a importância que esses alunos atribuem a escrita como meio e objeto de aprendizagem; b) a atitude que adotam na realização de tarefas de expressão escrita dentro e fora da sala de aula; c) as estratégias que eles consideram adequadas para aprender a escrever em espanhol e d) a relação entre as crenças e ações dos participantes a respeito da escrita. Todos esses informantes são graduados universitários com experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observações de aulas e notas de campo. Sua análise seguiu os procedimentos de redução, categorização e interpretação. Os resultados desta pesquisa sugerem que os sistemas de crenças dos participantes estão ancorados em suas experiências de aprendizagem de línguas. Observou-se que essas crenças são contraditórias. Os informantes reconhecem a contribuição da escrita para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; são capazes de aconselhar o uso de várias estratégias para aprender a escrever nessa língua, mas não estão interessados na aquisição dessa habilidade. Contudo, uma alta participação dos alunos nas tarefas de escrita e uma certa relação entre crenças e ações foram observadas. Isto sugere a possibilidade de modificar as crenças dos alunos sobre a escrita a partir de atividades de expressão escrita e da reflexão sobre sua importância.

Palavras-chave: Crenças de aprendizagem. Escrita. Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This study investigates the language learning beliefs of nineteen Brazilian students of Spanish as a Foreign Language about the role of writing, particularly on its contribution to language learning and its importance as a language skill. It also researches their attitude towards writing tasks and the strategies they consider appropriate to learn how to write in Spanish. The participants were professionals with experience in foreign language learning. Questionnaires, interviews, class observation and field notes were used as sources of data collection. The data were reduced, categorized and interpreted. The findings suggest that students' previous learning experiences influence their beliefs systems about learning and these beliefs are contradictory. These students believe that writing contributes to learning Spanish and suggested a set of strategies to learn how to write in that language, but they did not show any interest in learning this skill. In contrast, they reacted positively to writing tasks that do contribute to the process of learning a language. This result is interpreted in support of the modifiability of beliefs. Finally, a relation was observed between students' beliefs and actions concerning writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Relação Crenças – Atitudes. Componentes do sistema	37
Figura 2	Diagrama da Teoria de Ação Planejada	42
Figura 3.	Relação crenças-attitudes-intenções-ações	42
Figura 4	Definição do termo crenças de aprendizagem de línguas	47
Tabela 1	Resumo das pesquisas de crenças sobre a escrita em L2/LE	75
Tabela 2	Quadro-resumo das características dos sujeitos participantes	87
Tabela 3	Resumo dos instrumentos de coleta de dados	94
Tabela 4	Preferências de aprendizagem dos alunos	101
Tabela 5	Crenças sobre o tratamento dispensado à escrita	103
Tabela 6	Atividades que mais ajudaram a aprender LE e contribuição da escrita	104
Tabela 7	Domínio percebido do inglês	105
Tabela 8	Importância da escrita como meio de aprendizagem	107
Tabela 9	Importância da escrita como objeto de aprendizagem	108
Tabela 10	Crenças sobre dificuldade e aceitação da escritura em português e LE	109
Tabela 11	Atividades preferidas para aprender LE	110
Tabela 12	Crenças sobre estratégias/ações para aprender a escrever em espanhol	111
Tabela 13	Relação entre as crenças verbalizadas e as ações	113
Tabela 14	Ações observadas durante as seqüências didáticas	113

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	09
INTRODUÇÃO	11
1.1 Macro contexto da investigação	13
1.1.1 Contexto sociocultural e econômico	13
1.2 O problema de pesquisa e sua justificativa	16
1.3 Objetivos da pesquisa	19
1.4 Perguntas da pesquisa	19
1.5 Relevância da pesquisa	20
1.6 Metodologia	20
1.7 A estrutura do estudo	21
REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Referencial teórico	23
2.1.1 Crenças, atitudes, intenções e ações.	30
2.1.2.1 O que são crenças?	30
2.1.2.2 Crenças e atitudes	34
2.1.2.3 Crenças e ações	38
2.1.2.4 Crenças de aprendizagem de línguas	44
2.1.2.4 Os estudos sobre as crenças de aprendizagem de línguas	47
2.2 A situação da escrita na área de aquisição de L2/LE	53
2.2.1 Estudos sobre crenças acerca da escrita em L2/LE	61
DESENHO DO ESTUDO E METODOLOGIA	78
3.1 Base conceitual do desenho	78
3.2 Contexto da investigação	83
3.2.1 A escola de línguas	84
3.3 Os participantes	84
3.4 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos	87
3.4.1 Questionários	88
3.4.2 Observação de aulas	91
3.4.3 Entrevistas.	93
3.5 Análise dos dados	95
3.6 Fiabilidade e validade	96

ANÁLISE DOS RESULTADOS	98
4.1 A experiência de aprendizagem geral e de LE	100
4.2 A importância da escrita na aprendizagem de línguas.	106
4.3 Atitude perante a escrita	108
4.4 Crenças sobre estratégias/ações adequadas para aprender a escrever em E/LE	110
4.5 Ações e atitudes na realização de tarefas de escrita.	112
4.6 Competência textual (domínio / capacidade).	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
. O papel da escrita na aprendizagem de E/LE	119
. Atitude perante as tarefas de escrita dentro e fora da aula.	119
. Crenças sobre estratégias/ações adequadas para aprender a escrever em E/LE	120
. Relação entre as crenças verbalizadas e as ações realizadas.	121
. As crenças de aprendizagem de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita	122
. Implicações da pesquisa	124
. Limitações da pesquisa	125
. Recomendações para pesquisas futuras	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES	145
GLOSSÁRIO	168

LISTA DOS APÊNDICES

A	Questionário 1	145
B	Questionário 2	148
B1	Atitude com relação à escrita	151
B2	Importância atribuída à escrita	152
B3	Domínio percebido da competência textual em L1 e LE	154
B4	Crenças sobre estratégias/ações para aprender a escrever em Espanhol.	155
C	Seqüências didáticas para a observação de aulas.	155
D	Guia para a observação de aulas e a elaboração dos diários.	160
D1	Ações e atitudes observadas	161
E1	Tratamento da expressão escrita na aprendizagem do português e de LE	162
E2	Atividades que mais ajudaram a aprender LE	164
E3	Destrezas mais úteis que os alunos estão interessados em aprender	165
F	Avaliação da redação	166

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

As investigações sobre crenças de aprendizagem de L2/LE estão baseadas no pressuposto de que elas condicionam as atitudes e condutas dos alunos perante a tarefa de aprender, ora facilitando ou dificultando o processo (Barcelos, 2000; Horwitz 1988; Victori, 1999; Wenden, 1987).

Já foi observado que estudantes de línguas com bons resultados na aprendizagem possuem certos conhecimentos sobre esse processo, suas próprias habilidades e o uso de estratégias efetivas para aprender. Isso não significa, no entanto, que alunos com resultados menos satisfatórios careçam de crenças ou conhecimentos a respeito desses aspectos.

Desse modo, se os alunos acreditam que a melhor maneira de adquirir uma língua estrangeira é memorizando suas estruturas, “é provável que eles tenham atitudes positivas em relação à aprendizagem da gramática e o vocabulário e utilizem estratégias de análise, memorização e prática” (Benson e Lor, 1999, p.459). Da mesma maneira, podemos esperar que se eles acreditam que a escrita não os ajuda a aprender a língua e/ou que o domínio dessa habilidade não tem nenhuma utilidade para eles, dificilmente adotarão uma atitude favorável perante tarefas dessa natureza.

Contudo, a relevância da expressão escrita é inquestionável. G. Wells (apud Cassany, Luna e Sanz, 1994) oferece quatro dimensões integradas sobre a escrita que justificam a necessidade de promover sua aquisição como parte do processo de aprendizagem de L2/LE, sua inclusão nos materiais didáticos e sua pesquisa nesta área, principalmente, na sua dupla função de veículo e objeto de aprendizagem de línguas.

Para esse autor, a escrita é: a) a capacidade de traduzir uma mensagem do canal escrito para o oral e vice-versa, o que exige o domínio do código (característica executiva); b) um ato de comunicação interpessoal que permite resolver as exigências cotidianas, o que supõe conhecer as características de determinados tipos textuais (característica funcional); c) via de acesso aos demais conhecimentos (característica instrumental) e d) uma forma de pensar e de usar a linguagem de maneira criativa e crítica (característica epistêmica).

Harklau (2002, p. 334) argumenta que “a leitura e a escrita são meios poderosos de *input* e *output* lingüísticos, bem como de interação, mesmo carecendo do caráter imediato da comunicação oral face a face”. Nesse sentido, basta observar a maneira como os avanços tecnológicos em informática e telecomunicações têm acentuado o aspecto social e socializador da comunicação escrita a ponto de ser comum a condução de discussões, negociações, colaborações e aprendizagem totalmente por meio da comunicação eletrônica escrita.

Os estudos sobre crenças de aprendizagem de L2/LE são relativamente recentes, mas já têm suscitado um grande interesse entre os lingüistas aplicados de todo o mundo, inclusive no Brasil. Sua relevância no âmbito da Lingüística Aplicada se manifesta na existência de um grande número de investigações a respeito desse tema, no fato de ser objeto de debate em diferentes foros especializados brasileiros e internacionais, e na atual tendência crescente das pesquisas sobre esse assunto. Barcelos (2006, p. 16) destaca essa realidade lembrando a complexidade do tema e o fato de ser subestimado na literatura da área e entre muitos professores.

No caso do Brasil, onde a importância do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) aumenta por razões econômicas, sociais, culturais e geopolíticas, as poucas pesquisas sobre crenças em língua espanhola têm focado o universo dos estudantes de letras. Por outro lado, na literatura especializada ainda são poucos os registros de estudos a respeito das crenças de alunos ou professores sobre temas específicos como as quatro habilidades básicas. Barcelos (2006, pp. 22-23) relaciona dezesseis trabalhos dentro dessa categoria, e outros trinta foram encontrados ao

longo da consulta bibliográfica para esta investigação. Entretanto, são escassos os que têm como objeto de estudo a expressão escrita na aquisição de L2/LE.

Como se pode observar, há uma sensível escassez de pesquisas acerca das crenças de aprendizagem da escrita na área de aquisição de L2/LE. Cassany, Luna e Sanz (1994) lembram que as atitudes dos indivíduos com relação à língua, à expressão escrita e cada um de seus componentes mostram a falta de motivação, o prazer ou o tédio que pode sentir o aluno perante a tarefa de escrever. É, portanto, necessário tentar identificar essas crenças e atitudes para poder ajustar a elas as propostas didáticas incluídas nos materiais e na prática docente.

1.1 Macro contexto da investigação

É importante oferecer uma visão geral do macro contexto onde está inserida a Escola de Línguas (EL) em que se desenvolveu a pesquisa (a descrição da EL aparece na seção 3.2.2 do Capítulo III). Conseqüentemente, esta seção segue um processo descritivo que parte do geral ao particular, com informação sobre a educação no Brasil, o ensino de línguas e a situação atual do Espanhol no país.

1.1.1 Contexto sociocultural e econômico

O Brasil é um país rico em recursos naturais com desenvolvimento relativo em determinados campos das áreas científica e tecnológica. Entretanto, sua distribuição de riqueza tem sido historicamente desigual e as políticas públicas não têm dado prioridade ao desenvolvimento justo de seus recursos humanos. Isso explicaria, parcialmente, a situação insatisfatória em que se encontram a saúde pública, a previdência social e a educação.

Em decorrência dessa realidade, aprender uma língua estrangeira continua sendo quase um privilégio num país de 171 667 536 habitantes e um índice de 11,8% de analfabetismo entre as pessoas maiores de 15 anos (IBGE, 2003).

De acordo com a Síntese do II Encontro Nacional sobre a Prática de Línguas Estrangeiras (Coelho, 2006 p. 127), “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população” dentro de uma realidade econômica nacional em que a maioria da população recebe um salário mínimo, sendo que um semestre de idiomas custa entre 500 e 1000 reais. É preciso lembrar aqui o papel que desempenham os Centros Interescolares de Línguas que existem em alguns estados da federação, mas essas instituições não dão conta da demanda das escolas e da comunidade.

No caso do Espanhol, segundo Celada e Rodrigues (2005), “só aqueles que têm acesso ao ensino privado, tanto no nível fundamental e médio como no superior, têm a oportunidade de aprender Espanhol como segunda língua estrangeira, depois do inglês, que continua sendo a primeira”¹.

Conforme Leffa (1999), a incorporação do Espanhol ao currículo brasileiro data das décadas de 40 e 50, considerados os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil, quando “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam Latim, Francês, Inglês e Espanhol” (p. 8). Entretanto, Celada e Rodrigues (2005) lembram que a história com relação ao Espanhol no Brasil está marcada por certa inércia, pois ele é visto como um idioma “parecido”, “fácil” ou de “estudo desnecessário”.

A situação descrita no parágrafo anterior recebeu um impacto modificador com a implantação do Mercosul nos anos 90. O aumento do intercâmbio econômico e cultural do Brasil com seus vizinhos em virtude do Tratado do Mercosul e da presença econômica e cultural da Espanha no país, tem provocado a afluência crescente de brasileiros de diferentes idades e classes sociais às aulas de Espanhol. Hoje, conhecer e dominar este idioma já é uma necessidade para muitos dos atuais e futuros candidatos a vagas no mercado de trabalho e nas faculdades universitárias.

¹ Texto sem paginação.

Como já foi apontado neste trabalho, desde a década dos 40 o Espanhol tem sido considerado – mais de uma vez, uma disciplina nas escolas brasileiras. Entretanto, nas Orientações Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio (2006, p. 127), observa-se que esta língua “nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico”, como o representado pela Lei No. 11.161 de agosto de 2005, que torna obrigatória sua oferta, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras e faculta sua inclusão nos currículos plenos da quinta à oitava série do ensino fundamental.

A concretização da referida lei pressupõe um enorme desafio que leva a refletir sobre a situação do professorado de Espanhol no Brasil. Não são conclusivos os cálculos do déficit de professores dessa língua no país. Segundo Oliveira (2005), conforme um estudo da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, esse déficit se coloca entre os 6.627 e os 13.254 professores, dependendo da carga horária que for adotada. Ao mesmo tempo, a realidade dos professores existentes, cuja cifra confiável também se desconhece, revela deficiências de formação e preparo.

Por um lado, os poucos professores formados nas faculdades de letras com especialização em Português e Espanhol raramente exibem um domínio adequado desta língua. Nesse sentido, González (2004) se pergunta “até quando vamos continuar queimando etapas e formando falantes precários, que ensinam precariamente o que ainda lhes falta terminar de aprender/adquirir, no sentido mais amplo dessas palavras?”². Por outro lado, muitos dos nativos falantes de Espanhol dedicados ao ensino deste idioma não têm a devida preparação teórica e prática para o exercício dessa função especializada, sem contar a reiterada ausência de vocação profissional com os conseqüentes resultados negativos para o processo de ensino-aprendizagem.

A tarefa de formação de professores é principalmente das universidades que oferecem licenciaturas em espanhol. Algumas dessas instituições organizam cursos de pós-graduação em

² Texto sem paginação.

Letras, Lingüística ou Lingüística Aplicada, com possibilidades de defender dissertações ou teses de doutorado sobre temas da Língua Espanhola ou Literatura Espanhola ou Hispano Americana.

O ensino do Espanhol no sistema público brasileiro é claramente insuficiente. Nos últimos anos, essa precariedade tem obrigado às pessoas interessadas no seu estudo a procurar aprender essa língua dentro de um sistema de ensino privado, em que proliferam ofertas de cursos que em quase todos os casos sobrepõem seus objetivos comerciais aos do ensino, com um professorado sem qualificação adequada e mal pago.

Além do referido sistema de ensino privado de idiomas, outras três instituições organizam cursos de E/LE: os já mencionados Centros Interescolares de Línguas, dependentes das Secretarias de Educação de alguns estados; os centros de idiomas dependentes de instituições de ensino, e os centros culturais Brasil-Espanha, vinculados oficialmente a *Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)*. Estes centros culturais estão estabelecidos nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre e Recife e há vários anos (30 no caso do Centro localizado em Brasília) funcionam como difusores da língua e cultura espanholas para um universo de uns quatro mil alunos como média semestral.

No presente estudo, as instituições privadas e públicas referidas no parágrafo anterior são consideradas Escolas de línguas.

1.2 O problema de pesquisa e sua justificativa.

Esta investigação estuda as crenças de dezenove estudantes adultos de Espanhol como língua estrangeira sobre a escrita em uma Escola de Línguas do Distrito Federal.

A motivação para este trabalho é resultado da experiência docente e de leituras sobre aquisição de L2/LE. No ensino de línguas estrangeiras chama a atenção que, apesar do aparente consenso sobre a necessidade de equilibrar o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas

dentro das atividades didáticas apresentadas aos alunos, a realidade mostra um tratamento negligente da escrita como ferramenta para aprender a língua-alvo e como objeto de aprendizagem, isto é, não se ensina a escrever.

Esse tratamento pode ser observado na prática docente dos professores de idiomas e nas atitudes e ações dos aprendizes brasileiros de E/LE nas escolas de línguas. Nesse contexto, verifica-se que a escrita e, indiretamente, a compreensão leitora estão em situação marginal com relação às outras habilidades lingüísticas.

Duas das prováveis causas dessa situação seriam; a) a influência de décadas de ensino tradicional gramaticalista que privilegia o estudo das estruturas gramaticais em detrimento do desenvolvimento das habilidades lingüísticas, principalmente a escrita e a leitura, nessa ordem; e b) a ênfase dos cursos de línguas na comunicação oral, ênfase essa que muitas vezes tem ficado apenas no nível do discurso. Em outras palavras, a referida situação parece ser o reflexo das crenças de alunos e professores, ancoradas na experiência de aprendizagem anterior de uns e de outros.

Os pressupostos anteriores têm manifestações concretas. Os resultados em redação de língua portuguesa das provas do vestibular e de outros instrumentos de avaliação no Brasil revelam sérias dificuldades em leitura e escrita (IBGE, 2003). Uma pesquisa recente do Instituto Paulo Montenegro - IPM (2005) para avaliar o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)³ mostra que apenas 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos têm um domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Isso fica evidente, particularmente nas universidades e nas escolas de línguas.

³ Este indicador classifica a população brasileira em analfabeto (quem não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases), alfabetizado de nível rudimentar (quem consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita), alfabetizado de nível básico (consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência) e alfabetizado de nível pleno (quem consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes).

Esses resultados poderiam ser atribuídos também, ainda que parcialmente, a uma preparação deficiente dos professores nessa área. Leffa (2000, p. 83) analisou os textos em Português de vinte professores dessa língua que participavam em cursos de especialização oferecidos em três universidades do Rio Grande do Sul e observou que o nível de sua competência textual não os diferenciava de outras comunidades de profissionais.

Como já foi dito, é provável que essa situação marginal em que se encontra a escrita seja fruto de crenças individuais (de alunos e professores) e institucionais que ignoram o papel da escrita no processo de aquisição de LE. Isso pode ser percebido na aparente preguiça e na falta de entusiasmo com que uns e outros abordam as poucas propostas de exercícios e tarefas escritas incluídas nos materiais didáticos que o mercado oferece.

Uma outra razão prática que justifica o presente estudo é o fato de o Brasil ter fronteiras com sete países de Língua Espanhola que constituem seus potenciais sócios comerciais e culturais dentro de um projeto de integração regional que deverá estimular a circulação de mercadorias, capitais e pessoas e criar possibilidades reais de comunicação oral e escrita com diferentes fins.

O panorama descrito sobre a situação da escrita no Brasil não é único e se repete em outras partes do mundo. Nos Estados Unidos - referência habitual para os chamados “países em desenvolvimento” - por exemplo, a qualidade da escrita dos estudantes e o preparo dos professores de todas as disciplinas em matéria de escrita continuam a ser preocupantes para educadores daquele país pelos índices insatisfatórios de competência e desempenho registrados entre alunos e a inadequada atenção que se presta à escrita (Norman e Spencer, 2005 p. 25). Segundo estes autores, de acordo com um relatório do *National Assessment of Education Progress* de 2002, só 23% dos alunos da quarta série e 31% da oitava eram considerados competentes nessa habilidade.

As informações abordadas até aqui apontam para a necessidade de garantir a presença da escrita – junto com as demais habilidades lingüísticas, nas propostas didáticas orientadas à

aquisição do Espanhol como língua estrangeira. No caso específico do ensino desta língua no Brasil, parece realista e útil preparar os aprendizes locais para que possam ler e escrever na língua da maioria de seus vizinhos.

1.3 Objetivos da pesquisa

Este estudo busca: a) identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem de dezenove alunos adultos de E/LE (nível inicial) sobre a expressão escrita no contexto de uma escola de línguas; b) identificar as estratégias/ações que esses alunos consideram adequadas para aprender a escrever em E/LE e c) observar a relação entre as crenças verbalizadas por esses alunos e suas ações na realização de determinadas tarefas de escrita.

Aqui não se estudam o processo de composição ou as estratégias utilizadas pelos alunos na hora de redigir. Trata-se de identificar sua perspectiva sobre a escrita no processo de aquisição-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, isto é, a maneira como eles avaliam a expressão escrita como meio e objeto de aprendizagem; se eles acreditam que essa habilidade contribui para esse processo; se vale à pena adquiri-la e como.

1.4 Perguntas da pesquisa

A partir dos objetivos acima propostos, procura-se responder à pergunta principal: Quais as crenças de aprendizagem de alunos principiantes brasileiros adultos, sobre a expressão escrita em um curso de E/LE de uma Escola de Línguas? Com o propósito de se coletar dados que pudessem ajudar a responder esta questão, as seguintes perguntas secundárias foram elaboradas:

- a. Qual o papel atribuído por esses alunos à escrita na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira?
- b. Qual a sua atitude perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula?
- c. Que ações relativas à escrita desenvolvem esses aprendizes em sala de aula?

- d. Que estratégias eles acham adequadas para aprender a escrever em Espanhol?
- e. Qual a relação entre as crenças desses estudantes e suas ações relativas à escrita?

1.5 Relevância da pesquisa

Alguns lingüistas aplicados (Sheen e O'Neill, 2005, por exemplo), atribuem um caráter periférico ao tema das crenças de aprendizagem e advogam por recursos e esforços investigativos em assuntos mais medulares como a eficácia metodológica do ensino de L2/LE. Entretanto, não há como ignorar o papel das crenças como base das atitudes e ações dos aprendizes a respeito da tarefa de aprender, por um lado, e dos professores na sua prática docente, por outro, ou seja, elas estão presentes em todo o processo de aprendizagem e em cada episódio dentro do contexto da sala de aula.

A relevância deste estudo consiste na sua possível contribuição para a compreensão do papel da escrita dentro do processo de ensino/aprendizagem de LE – um aspecto importante, mas praticamente inexplorado, e a sua relação com o sistema de crenças dos aprendizes.

As implicações pedagógicas dos resultados dessa pesquisa têm a ver com a necessidade de adequar as atividades e tarefas para o desenvolvimento da escrita às expectativas e necessidades dos alunos, sem esquecer de mostrar o papel importante dessa habilidade na aquisição/aprendizagem de uma LE, o que pode levar a uma reflexão por parte dos alunos e dos professores na hora de abordar este aspecto na sala de aula.

1.6 Metodologia.

Os objetivos deste estudo e as correspondentes perguntas de pesquisa têm sugerido um desenho de investigação que se insere na tradição qualitativa interpretativista com o intuito de identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem de dezenove alunos principiantes de

E/LE sobre a expressão escrita a partir de suas próprias experiências e perspectivas dentro do contexto de uma escola de línguas local (EL).

Os pressupostos básicos deste desenho são os seguintes:

- a) As experiências prévias de aprendizagem geral e as específicas de línguas estrangeiras contribuem para a formação de crenças sobre o ensino-aprendizagem de L2/LE.
- b) As crenças de aprendizagem podem ser inferidas a partir das declarações, intenções, atitudes e ações dos indivíduos.
- c) Os participantes expuseram com honestidade suas experiências de aprendizagem, e suas ações perante as tarefas de expressão escrita não foram influenciadas por nenhum dos procedimentos aplicados na coleta e na análise dos dados.

A partir dos referidos pressupostos, os dados foram coletados através de dois questionários e de uma entrevista, aplicados a cada um dos participantes, da observação de aulas por parte do pesquisador e de um observador externo, e de notas de campo. No processo de análise dos dados - que se desenvolveu de forma cíclica e recorrente - aplicou-se o procedimento de redução, categorização e interpretação.

1.7 A estrutura do estudo

Este trabalho consta de quatro capítulos. No primeiro, se apresentam o problema da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, e perguntas de pesquisa. Também se descreve o macro contexto do estudo.

O segundo capítulo está dedicado ao referencial teórico, integrado fundamentalmente por explicações acerca dos construtos de crenças, atitudes, intenções, ações, aprendizagem, experiência, contexto, interação, crenças de aprendizagem de L2/LE, meta-cognição e expressão escrita. Também apresenta os resultados da consulta bibliográfica realizada sobre o tema,

traduzidos numa síntese atualizada dos estudos sobre crenças de alunos e professores e numa resenha das pesquisas sobre crenças acerca da escrita em L2/LE.

No terceiro capítulo, se apresenta o desenho do trabalho da investigação com uma justificativa dos conceitos utilizados em função dos seus objetivos e perguntas de pesquisa. Também são descritos o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos usados na coleta e na análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos registros coletados e os resultados, procurando aportar a maior quantidade possível de dados que permitam ao leitor interessado fazer sua própria análise e comparar suas considerações com as do pesquisador.

Nas considerações finais são discutidos os resultados do estudo e apontadas as suas limitações para, finalmente, formular algumas recomendações para futuras pesquisas.

Neste capítulo foram apresentados o problema de investigação e seus objetivos; foram explicitadas as causas que motivaram a escolha do tema da pesquisa e sua possível contribuição. Também se fez referência aos procedimentos e pressupostos metodológicos que a guiaram e foi apresentada uma descrição do macro contexto em que se insere a escola de línguas onde foi realizado o estudo. No capítulo seguinte será apresentado o referencial teórico. Seu objetivo é estabelecer a base conceitual que permita compreender o papel das crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras e apresentar um panorama atualizado dos estudos considerados mais representativos nessa área e, particularmente, dos relativos à escrita.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico da pesquisa. Nele se discutem os conceitos de crenças, crenças de aprendizagem, atitudes e ações, bem como sua inter-relação. Pretende-se também mostrar o estado da arte dos estudos sobre crenças de aprendizagem de alunos e professores, com ênfase nas pesquisas relativas à escrita na área de aquisição de LE.

O capítulo está integrado por duas seções. A primeira (2.1) estabelece o referencial teórico do estudo a partir dos conceitos de experiência, contexto e interação, vinculados à natureza social da sala de aula e da aprendizagem, e as definições dos construtos de crenças, atitudes, intenções, ações, e crenças e estratégias de aprendizagem de línguas. Também se apresenta um resumo dos estudos localizados durante a consulta bibliográfica acerca das crenças de aprendizagem de línguas de professores e alunos.

Na segunda seção (2.2), é descrita a situação da escrita em L2/LE nos âmbitos da pesquisa, dos livros didáticos e da prática docente para, em seguida, resenhar e discutir estudos relativos a crenças de professores e alunos sobre a escrita em L2/LE.

2.1 Referencial teórico

Na sua tese doutoral sobre a relação entre as crenças de alunos e professores a respeito da aprendizagem do inglês como L2, Barcelos (2000) utiliza os construtos de experiência, contexto e interação, conceitos esses que consideramos úteis para o nosso estudo.

Por um lado, a autora aponta a pertinência da filosofia de Dewey (1933, 1976) para entender as crenças de aprendizagem a partir do conceito de experiência, e, por outro, a natureza social que atribui Breen (1985) à sala de aula, respectivamente.

Para Dewey (1976, p. 13-16), há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, esta última entendida como a interação, a adaptação e o ajuste dos indivíduos ao contexto, isto é, toda aprendizagem genuína se realiza através da experiência. Entretanto, isso não significa que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas, pois tudo depende de sua qualidade, integrada por dois aspectos: o imediato, de ser agradável ou desagradável, e o mediato, de sua influência sobre experiências posteriores.

Segundo este autor, a construção da experiência se baseia nos princípios de continuidade e de interação. O primeiro se refere à conexão entre experiências passadas e futuras, no sentido de que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo às experiências subseqüentes” (Dewey, 1976, p. 26).

O segundo princípio tem a ver com a interação entre a pessoa e o contexto. Conforme Dewey (1976, p. 31-35), a experiência acontece no interior do indivíduo e influi na formação de atitudes, mas a experiência não acontece no vácuo, haja vista que fora do ser humano existem fontes que geram experiências e as alimentam constantemente. Em resumo, o princípio de interação atribui direitos iguais às condições objetivas (o contexto) e às subjetivas ou internas (o indivíduo). Ambos os princípios constituem uma união ativa e dão a medida da importância e do valor educativo da experiência.

Esses enunciados lembram alguns postulados do construtivismo social como o relativo à Zona de Desenvolvimento Proximal⁴ e o papel da interação e o contexto na construção do conhecimento.

Nessa interação, cada ação é uma resposta a ações prévias e, ao mesmo tempo, a comprovação de hipóteses que, em última instância, constituem as crenças que subjazem a essas ações. Na definição de crenças de Dewey (1933), que veremos na seção 2.1.2.1, estão implícitos os conceitos de experiência, contexto e interação.

⁴ Definida como a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial do indivíduo.

Breen (1985, p. 142) enumera as características essenciais da sala de aula como um contexto específico e particular de natureza social. Assim, para este autor, a sala de aula é um ponto de encontro individual e coletivo com normas, convenções e regras próprias que tanto alunos como professores tentam aceitar, mas que contrastam freqüentemente com seus respectivos objetivos e significados pessoais. Por outro lado, apesar de os professores e os alunos negociarem esses objetivos e significados, o fato de desenvolverem uma relação assimétrica e de terem suas diferentes interpretações e pontos de vista subjetivos, pode provocar [e de fato, provoca] conflitos e dilemas, bem como incongruências em matéria de crenças, atitudes e atuação.

Esta visão da aula como um micro cosmos completa-se com a noção de alunos e professores como atores sociais cujas crenças e ações devem ser interpretadas dentro do contexto de aprendizagem.

Os parágrafos anteriores conduzem ao paradigma da aprendizagem centrada no aluno. Conforme esse modelo, a aprendizagem é guiada pelo conhecimento, as habilidades e as crenças, atitudes e ações do aprendiz, quem exerce um controle pessoal sobre essa aprendizagem e se torna um ativo descobridor e construtor do seu próprio conhecimento.

Esta abordagem não é diferente na área de ensino-aprendizagem de L2/LE. Aqui também é válida a ênfase na construção em oposição à transmissão de conhecimentos. Fosnot (1996) explica que embora o construtivismo não seja uma teoria de ensino, se constitui num sólido fundamento para uma abordagem radicalmente oposta à instrução tradicional e resume esta perspectiva da maneira seguinte:

...a constructivist view of learning suggests an approach to teaching that gives learners the opportunity for concrete, contextually meaningful experience through which they can search for patterns, raise their own questions, and construct their own models, concepts, and strategies. The classroom in this model is seen as a mini-society, a community of learners engaged in activity, discourse and reflection

... uma visão construtivista de aprendizagem sugere uma abordagem de ensino que dá aos aprendizes a oportunidade de [aceder] a experiências concretas e contextualmente significativas, através das quais eles podem procurar padrões, formular suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e

estratégias. Neste modelo, a sala de aula é considerada uma micro-sociedade, uma comunidade de aprendizes envolvidos em atividade, discurso e reflexão (p.9). (Tradução nossa)

O construtivismo preconiza que o conhecimento e a realidade, entendida como “uma rede de assuntos e relações nos quais confiamos e acreditamos que os demais confiam” (Von Glasersfeld, 1995, p.7), não têm um valor objetivo ou absoluto, isto é, não há como conhecer esta realidade. Isto supõe uma nova concepção do conhecimento que leva também a uma nova concepção de aprendizagem, diferente do fenômeno estímulo-resposta e que requer auto-regulação e a construção de estruturas conceituais através da reflexão e da abstração (Von Glasersfeld, 1995, p. 7). Segundo este autor, a aprendizagem é um processo de construção de representações significativas, de procura do sentido das experiências de cada um.

Nesta mesma direção, Williams e Burden (1999a, p. 193) lembram que a perspectiva construtivista social se baseia na visão de que : a) o conhecimento é interno e pessoal, ou seja, não existe conhecimento absoluto, haja vista que cada indivíduo terá diferentes compreensões e criará seus próprios significados; e b) a aprendizagem é um processo de construção ativa de significados por parte de cada indivíduo e este processo é essencialmente social e ocorre dentro de um contexto através das interações com os outros.

Williams e Burden (1999) consideram que o construtivismo se aplica à aprendizagem de línguas num marco social interacionista que constitui a base teórica da abordagem comunicativa e - há de se acrescentar - de suas variantes mais atuais. Segundo estes autores, aprendemos uma L2/LE através de seu uso para interagir de modo significativo com outras pessoas, ou seja, por intermediação de interações sociais entre as construções pessoais e as realidades subjetivas de alunos e professores dentro de contextos específicos.

Esses mesmos autores (1999, pp. 212-215), formulam dez proposições que julgam cruciais para o ensino e a aprendizagem de línguas desde uma perspectiva construtivista. Essas idéias são resumidas a seguir por considerá-las relevantes para o referencial teórico desta investigação, pois, em maior ou menor grau, ressaltam o papel das crenças.

1. Aprendizagem e educação não são a mesma coisa. Isto implica que para que uma experiência de aprendizagem tenha algum valor, deve contribuir tanto para a educação global da pessoa, como para aprender um aspecto específico de uma língua. Resulta importante, ao mesmo tempo, que os alunos percebam esse valor em função de seu próprio desenvolvimento.
2. Os alunos aprendem aquilo que é significativo para eles. Independentemente do tipo de informação a eles apresentada, não podemos prever o que cada indivíduo aprenderá nem como se desenvolverá seu sistema lingüístico, pois eles costumam aprender aquilo que acreditam valer a pena. Daí a importância de os professores terem um sólido conhecimento do que os alunos consideram importante e significativo para eles.
3. Os alunos aprendem de forma significativa. Cada estudante é diferente e leva para o processo de aprendizagem um conjunto peculiar de atributos pessoais e de preferências e estratégias [muitas das quais são frutos de suas respectivas crenças]. Isto pressupõe que os professores devem propor uma variedade de atividades de aprendizagem de línguas em função de diferentes estilos, preferências individuais e personalidades.
4. Os alunos aprendem melhor se sentem que controlam o que estão aprendendo. Devem ser estimulados a estabelecer objetivos de aprendizagem, a falar deles, e a tomar suas próprias decisões sobre o que fazer.
5. A aprendizagem se relaciona estreitamente com o sentimento que as pessoas têm sobre elas mesmas. O conceito de identidade influencia fortemente na maneira de aprender.
6. A aprendizagem acontece num contexto social através da interação com outras pessoas. A natureza da interação na língua-alvo influi na qualidade da aprendizagem dessa língua. É por isso que os professores devem ser conscientes das interações que se produzem na sala de aulas.
7. A prática docente na sala de aula reflete as crenças e atitudes dos professores. Independentemente da metodologia, do programa ou do material didático adotado, o que realmente acontece na sala de aula reflete uma combinação de crenças de alunos e professores sobre a aprendizagem de línguas.

8. Os professores têm um importante papel como mediadores na sala de aula de línguas. Eles promovem o clima necessário para o respeito individual, a confiança, e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e da autonomia do aprendiz.
9. As tarefas de aprendizagem representam pontos de contato entre professores e alunos. A eleição de atividades de aprendizagem por parte dos professores reflete suas crenças e valores. Os aprendizes, por sua vez, interpretam essas atividades a partir de suas próprias perspectivas.
10. A aprendizagem recebe a influência da situação em que ocorre. Essa influência procede do contexto imediato da sala de aula, do contexto social, educacional e político no qual acontece a experiência de aprendizagem de línguas, bem como do antecedente cultural [e da experiência prévia escolar] dos aprendizes.

Pusak e Otto (1997), por sua vez, oferecem uma descrição da aprendizagem de línguas dentro dos princípios construtivistas similares às idéias de Williams e Burden (1999). Aqueles autores propõem um processo que: a) promove a aprendizagem dirigida pelo aluno e centrada nele; b) abre espaço para diferentes estilos e estratégias de aprendizagem; c) considera os estudantes como eternos aprendizes; d) valoriza o trabalho de cooperação em grupos; e) enfatiza o processo no lugar do produto e a função antes que a forma; f) utiliza uma abordagem holística e materiais autênticos; g) desenvolve a competência comunicativa, os elementos interculturais e estratégias para a efetiva comunicação com outras pessoas; h) se apóia na avaliação baseada na atuação; i) favorece o desenvolvimento do pensamento crítico; e j) oferece experiências para todos os níveis de aprendizagem.

Apesar deste aparente consenso sobre a necessidade de reservar um lugar de destaque para o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, isto ainda não se concretiza nos contextos da sala de aula, onde as teorias implícitas e as expectativas dos alunos carecem da merecida atenção.

O papel ativo dos aprendizes se manifesta na atitude por eles adotada na interação que se desenvolve na sala de aula. Para Barcelos (2000), essa atitude se concretiza no consentimento ou

na resistência dos alunos a serem instruídos, bem como nas suas decisões. A autora ressalta que os professores só ensinam com o consentimento dos aprendizes, que têm imagens preconcebidas desses professores e tentam moldá-los a essas imagens ao longo do processo de aprendizagem/ensino.

Woods (1997), por sua vez, acredita que os alunos decidem a maneira de atingirem seus objetivos de aprendizagem e que muitas das grandes decisões do processo de ensino-aprendizagem lhes pertencem, embora os professores, às vezes, desconheçam esta realidade.

Kramsch (apud Barcelos 2000, p.26) ilustra esta relação entre professores e alunos no contexto da sala de aula ressaltando que:

There will always be a struggle between the teacher whose charge is to make the students understand and eventually adopt foreign verbal behaviors and mindsets, and the learners who will continue to use transmitted knowledge for their own purpose, who will insist on making their own meanings and finding their own relevancies. This struggle is the educational process per se.

... sempre haverá uma luta entre o professor cuja incumbência é fazer que os estudantes entendam e, finalmente, adotem o conhecimento novo e o aluno, quem continuará usando esse conhecimento para seus próprios propósitos, insistindo na construção de seus próprios significados à procura da relevância desse conhecimento. Essa luta é o processo educacional *per se*. (Tradução nossa)

Esta referência aos possíveis conflitos ou discrepâncias entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem é mais uma razão para que as crenças de uns e de outros sobre a natureza da língua e a aprendizagem sejam estudadas de maneira mais profunda.

Mas, o que são as crenças? Constituem um tipo de conhecimento? Qual a sua relação com os conceitos de atitudes, intenções e ações? Nas seguintes seções, se pretende dar respostas a estas perguntas para, posteriormente, definir o que seriam as crenças de aprendizagem de línguas no marco do presente estudo.

2.1.2 Crenças, atitudes, intenções e ações.

Como já foi dito no capítulo da introdução, é alentador o número crescente de pesquisas sobre crenças na área de educação e de aquisição de L2/LE, principalmente reconhecendo - como lembra Pajares (1992) - que se trata de um construto que não se presta à investigação tão facilmente e que é difícil de definir.

Para tentar identificar as crenças de alunos sobre a escrita no processo de aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), é necessário considerar a natureza das crenças e suas relações com os conceitos de atitudes, intenções e ações. As próximas seções estão dedicadas a este objetivo antes de definir o que seriam crenças de aprendizagem de línguas.

2.1.2.1 O que são crenças?

O conceito de crenças é antigo nos domínios da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e da Educação, mas bastante novo - das últimas três décadas - na Linguística Aplicada. Em todas estas áreas de conhecimento, entretanto, está presente o fenômeno da proliferação de termos e de definições sobre um mesmo construto ou conceito.

Nessa pesquisa, se apresenta e discute a definição de crenças de Dewey (1933, p. 6) por mostrar a “natureza dinâmica [das crenças] e sua inter-relação com o conhecimento” (Barcelos, 2004, p. 129); aludir ao processo contínuo de reconstrução das crenças e à relação entre essas e as ações. Também se discute a perspectiva psicossocial (Fishbein e Ajzen, 1975; Rokeach, 1968) por apresentar uma estrutura conceitual integrada por crenças, atitudes, intenções e ações, e mostrar o papel básico das primeiras e sua inter-relação com os outros três elementos. Como se poderá constatar ao longo desta e das próximas seções, ambas as perspectivas (a filosófica e a psicossocial) se complementam, oferecendo uma visão mais abrangente deste construto.

Dewey (1933, p. 6) define crenças como uma forma de pensamento que:

...covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future – just as much as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error.

[...] abrange todos os assuntos sobre os quais ainda não temos um conhecimento certo, mas que nos dão confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos no presente como verdadeiros, [isto é] como conhecimentos, embora possam ser contestados no futuro – da mesma maneira que o conhecimento prévio agora é simples opinião ou erro. (Tradução nossa)

Essa definição não parece dar importância à distinção entre crenças e conhecimento que defendem alguns autores como Abelson e Nespore (apud Barcelos 2000, p. 34); reconhece a inter-relação entre esses dois conceitos e alude ao processo contínuo de reconstrução em que se encontram as crenças do indivíduo, abrindo espaço para se inferir que há uma influência recíproca entre crenças e ações. Com a seguinte representação mental se pretende ilustrar a essência dessa definição:

Acredito (tenho certeza ou não) que um determinado objeto de crença (pessoa, acontecimento, fenômeno, ação...) tem determinados atributos (propriedade, qualidade, conseqüências...); confio o suficiente para agir, logo ajo; verifico a consistência de minha crença, valido-a ou rejeito-a. (Nossa representação)

A simplicidade desta representação não ignora a complexidade da formação e do funcionamento das crenças, dois processos ancorados na experiência e em constante interação com o contexto, no seu sentido mais amplo. Ela tampouco desconsidera a probabilidade de que, na maioria das situações, o indivíduo não tenha consciência das crenças que guiam suas atitudes e ações e que, em outras, fatores contextuais o levem a agir em contradição com suas crenças, atitudes e intenções.

Como já foi apontado, essa definição de crenças (Dewey, 1933, p. 6) se complementa com uma perspectiva psicossocial (Fishbein e Ajzen, 1975) que as coloca dentro da categoria cognitiva e as define como “a probabilidade subjetiva de [existir] uma relação entre o objeto da crença e algum [...] atributo” (p. 131), isto é, “representam a informação que a pessoa tem sobre o objeto da crença - uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, uma ação, um

acontecimento, etc. – [...] e associam esse objeto a algum atributo - outro objeto, peculiaridade, propriedade, qualidade, característica, resultado, conseqüência... -” (p 12).

Os termos “objeto” e “atributo” são usados por estes autores no seu sentido geral para fazer referência a qualquer aspecto do mundo do indivíduo. Por exemplo, um professor pode acreditar que a revisão de todos os erros encontrados nos textos escritos de seus alunos de Espanhol (objeto da crença) melhora a competência textual e a interlíngua (atributo) desses aprendizes.

Em suma, as crenças se referem aos julgamentos de probabilidade de uma pessoa sobre um determinado aspecto do seu mundo e lidam com a compreensão do indivíduo sobre ele mesmo e seu contexto, ou seja, ele associa o objeto de crença a vários atributos para formar ou aprender crenças sobre ele próprio, outras pessoas, instituições, ações, etc., “a partir da observação direta ou da informação recebida de fontes externas ou através de vários processos de inferências” (Fishbein e Ajzen, 1975, p.14).

Rokeach (1968) definiu quatro níveis de importância das crenças: a) existenciais vs. não existenciais, b) compartilhadas vs. não compartilhadas, c) derivadas vs. não derivadas, e d) crenças relativas a prazer, agrado, vontade, etc. As primeiras estão relacionadas com a identidade, o *Eu* do indivíduo, e interconectadas com as crenças compartilhadas, que são as existenciais que a pessoa compartilha com as outras.

Supõe-se que as crenças existenciais e compartilhadas tenham mais conexões funcionais e conseqüências para outras crenças que as não relacionadas com a identidade e as não compartilhadas com os outros.

As crenças derivadas são as adquiridas indiretamente a partir de pessoas ou grupos de pessoas; isto é, as que não se adquirem através do encontro real com o objeto de crença. Rokeach (1968) observa que há uma ampla variedade de crenças pessoais arbitrárias que são consideradas menos importantes em termos de interconexão.

Como se pode apreciar, as crenças variam em importância segundo seu grau de relação com a identidade e o fato de serem compartilhadas ou não com os outros. Azjen e Fishbein (2000) introduzem a qualidade “força” para distinguir umas crenças de outras dentro do sistema de crenças do indivíduo e esclarecem que a força deste construto é diretamente proporcional à da probabilidade subjetiva de que um objeto tenha um determinado atributo, ou seja, quanto mais alta seja esta probabilidade, mais fortes serão as crenças. (Ajzen, 1991, p. 192) define a força das crenças como “a probabilidade subjetiva de que uma determinada ação produzirá um determinado resultado”.

Barcelos e Kalaja (apud Barcelos 2006, p. 19-20) apresentam um resumo muito útil das características deste construto. Para elas, as crenças se caracterizam por serem:

- ***Dinâmicas***: [...] mudam através de um período de tempo [...] bem como dentro de uma mesma situação [...];

- ***Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente***: [...] não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas [...], nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais [...];

- ***Experienciais***: [...] todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência [...] entendida [esta última como sendo] [...] resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores [...];

- ***Mediadas***: [...] podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis, as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco [...],

- ***Paradoxais e contraditórias***: [...] podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem [...], são sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes [...];

- ***Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa***: [...] e

-Não tão facilmente distintas do conhecimento: [...] não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Outras características importantes das crenças são: a) sua natureza objetiva no sentido de existirem e se manifestarem com independência do indivíduo ter ou não consciência delas e b) o fato de possuírem diferentes graus de importância e de força dentro dos sistemas de crenças dos indivíduos.

Nesta seção pôde ser observado que as crenças não funcionam de forma isolada, mas dentro de aglomerados que constituem as bases da formação de atitudes. Na seção seguinte se aborda esta relação.

2.1.2.2 Crenças e atitudes

O conceito de atitudes não foge do fenômeno da proliferação de definições. Segundo Rodrigues (1996, p. 345), “já em 1935, Allport tinha compilado mais de cem definições do termo”, o que permite supor que esse número tenha aumentado consideravelmente.

Morales (1989), por sua vez, lembra que na Psicologia Social há duas posições a respeito das atitudes: a que as considera integradas por múltiplos componentes (afetivo, cognitivo e comportamental) e a que acha que são unidades indivisíveis. Um outro ponto de divergência entre os psicólogos sociais radica em determinar se as atitudes e as crenças são ou não construtos independentes.

Segundo Rodrigues (1996, p. 345-47), o componente afetivo é definido como sentimento pró ou contra um determinado objeto psicológico (no sentido referido na seção anterior); o cognitivo constitui a representação desse objeto, necessária para que haja uma carga afetiva a seu favor ou contra, enquanto o comportamental é o instigador de ações coerentes com as cognições [crenças] e os afetos relativos ao objeto atitudinal.

Toda vez que os referidos componentes não operam nem interagem no vazio, mas dentro dos contextos sociais dos indivíduos, parece construtivo incluir neste modelo o componente social por constituir um elemento de variação das crenças, das atitudes e, conseqüentemente, das ações. A seguir, se apresenta a definição de atitude adotada nesta pesquisa e se tenta explicitar sua relação com as crenças.

No marco do presente estudo, se assume a já referida perspectiva de uma estrutura conceitual que inclui crenças, atitudes, intenções e ações com as primeiras ocupando a base dessa estrutura e os componentes afetivo, cognitivo e comportamental interagindo dentro dos sistemas de crenças do indivíduo. Resumindo, há uma relação sistêmica indissolúvel entre crenças e atitudes, o que provavelmente explicaria as divergências que persistem quanto aos seus respectivos componentes.

Para Rokeach (1968), as atitudes constituem uma organização, um sistema, relativamente estável de crenças acerca de um objeto ou situação que predispõe o sujeito para responder preferentemente em um determinado sentido. Este sistema “alberga, em alguma forma psicológica organizada, mas não necessariamente lógica, todas as incontáveis crenças de uma pessoa sobre a realidade física e social” (p.2). Em outras palavras, as atitudes formam o sistema fundamental pelo qual orientamos e definimos nossas ações e as relações com o meio em que vivemos.

Como se pode ver, a posição de Rokeach (1968) a respeito do papel predominante das crenças na formação de atitudes é análoga à de Fishbein e Ajzen (1975) que as consideram como sendo as bases dessa formação. Na estrutura conceitual desses dois autores se estabelece uma distinção entre os elementos que a integram: crenças, atitudes, intenções e ações, mas o maior interesse está na relação entre esses conceitos. Para eles, “a totalidade das crenças de uma pessoa serve como base informativa que, em última análise, determina suas atitudes, intenções e ações” (p.14).

Ajzen e Fishbein (2000, p. 2) vêem as atitudes como “resíduos de experiências passadas que guiam a ação futura” (ver Dewey, 1976) na forma de crenças; mas esclarecem que “só um número relativamente reduzido de crenças [independentemente de refletirem ou não a realidade com precisão] influenciam as atitudes [...] e são consideradas [seus] determinantes predominantes” (p. 5) dentro de aglomerados de crenças.

Morales (1989) concorda com estes autores no sentido de que nem todas as crenças produzem atitudes, mas as que se destacam levam a pessoa a tomar uma posição. Ele ilustra esta assertiva com o seguinte exemplo:

Si se cree que el fenómeno X es rural, o sea, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc., se suele producir una actitud negativa hacia él y ello puede afectar la actuación del individuo en el plano lingüístico y en otros.

Se [alguém] acredita que o fenômeno X é rural, ou seja, carrega sinais de rusticidade, deselegância, etc. normalmente se forma uma atitude negativa ao seu respeito e isso afeta a atuação do indivíduo no plano lingüístico bem como em outros. (p. 235)⁵

Morales (1989, p. 234) menciona um estudo de Shaw e Wright publicado em 1967, que resume as características básicas das atitudes: são adquiridas e relativamente estáveis; podem permanecer implícitas; têm referentes específicos e variam em direção e grau segundo o contexto. Como é natural, dada a relação entre crenças e atitudes, estes traços distintivos coincidem e se complementam com a caracterização das crenças apresentada na seção 2.1.2.1.

Entre essas características, convém lembrar o atributo “força” presente em ambos os construtos. Assim sendo, as atitudes baseadas na experiência direta (crenças fortes) são consideradas fortes o suficiente para influírem nas ações, enquanto as que se baseiam em informação secundária ou inferencial, não o são. “Quanto mais forte, negativa ou positiva, for a crença, maior será sua contribuição para a atitude” (Ajzen e Fishbein, 2000, p. 7).

⁵ Sobre atitudes lingüísticas ver Cooper e Fishman (1974); Lambert et al. (1968) e Morales (1989).

Por outro lado, as atitudes podem ser ambivalentes, isto é, “podem refletir a coexistência de disposições positivas e negativas a respeito de um mesmo objeto como resultado de crenças conflitantes ou de um conflito entre cognição e afeto” (Ajzen, 2001, p. 39). Segundo este autor, neste último caso, o elemento afetivo tende a predominar.

Assim, o caráter implícito e latente das crenças e atitudes permite a coexistência potencial de crenças contraditórias na mente do indivíduo, algo que se manifesta nos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem e fortalece a necessidade do seu conhecimento e avaliação para melhor desenhar as propostas didáticas para as aulas de L2/LE.

A figura 1 representa o conceito de atitudes no sentido utilizado nesta pesquisa em decorrência dos modelos de Rokeach (1968) e Fishbein e Ajzen (1975), isto é, como sistemas de crenças com dinamismo interno (interação entre as crenças dentro de cada sistema) e externo (interação entre os diversos sistemas) e os componentes cognitivo (básico), afetivo, comportamental e social também em constante interconexão.

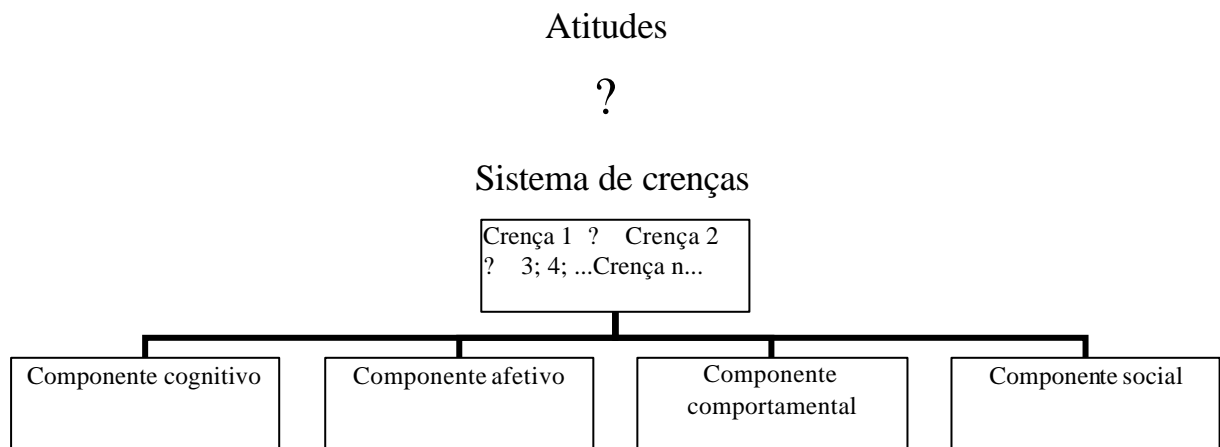


Figura 1. Relação Crenças – Atitudes. Componentes do sistema

Nesta seção foi mostrado que as crenças não funcionam de maneira isolada e que formam aglomerados, às vezes conflitantes, em torno de determinados objetos, situações, ações... Em

outras palavras, as características das crenças são similares às das atitudes pelo fato das primeiras serem a base cognitiva da formação das segundas. Na seção seguinte se aborda a relação entre atitudes e ações.

2.1.2.3 Crenças e ações

Definidas como sistemas de crenças que predisõem pró ou contra um determinado objeto psicológico (um outro objeto, uma pessoa, uma ação, etc.), as atitudes podem predizer, guiar ou explicitar as ações humanas. Nesta seção se discute a relação entre atitudes (sistemas de crenças), intenções e ações a partir da teoria da ação planejada⁶ (Ajzen, 1991) e das visões de outros estudiosos dessa relação dentro da Lingüística Aplicada (Barcelos, 2006; Borg, 2003, dentre outros). Também se definem os termos de ação e estratégias de aprendizagem de línguas.

A teoria da ação planejada (TAP) postula que a ação humana está guiada por três tipos de crenças sobre: a) as prováveis conseqüências da ação (crenças sobre a ação⁷), b) as expectativas normativas dos outros (crenças normativas⁸), e c) a presença de fatores que podem impulsionar ou obstaculizar a concretização da ação (crenças de controle⁹).

As primeiras representam a probabilidade subjetiva de que a ação produzirá um determinado resultado e levam a uma atitude favorável ou desfavorável a respeito da ação, segundo o grau de positividade ou negatividade em que sua concretização seja avaliada. As crenças normativas constituem a percepção do indivíduo sobre a maneira como seus referentes sociais (família, amigos, instituições...) vão avaliar sua ação (norma subjetiva); enquanto as de controle têm a ver com a percepção da pessoa sobre a presença de fatores que possam facilitar ou impedir a ação e sua própria habilidade para concretizá-la (percepção do controle sobre a ação-PCA¹⁰).

⁶ Theory of Planned Behavior.

⁷ Behavioral beliefs.

⁸ Normative beliefs.

⁹ Control beliefs.

¹⁰ Perceived behavioral control.

Um exemplo - bastante simples - seria o seguinte: Se um indivíduo acredita que estudar Espanhol vai ser benéfico para ele (crença sobre a ação); que seus parentes, amigos, colegas de trabalho e/ou estudo vão avaliar positivamente essa decisão sua (crenças normativas) e que ele é capaz de aprender essa língua, que esse objetivo não é extremamente difícil e sente-se disposto a investir - esforço, tempo, dinheiro - para atingi-lo (crenças de controle), muito provavelmente ele estudará Espanhol se as condições o permitirem (a existência de instituições que ensinem essa língua, a disponibilidade de horários, etc.).

Vê-se neste processo que uma combinação da atitude a respeito da ação com a norma subjetiva e a percepção do controle sobre a ação pode levar à formação de uma intenção para a ação. Neste sentido, Ajzen e Fishbein (2000) apontam que “quanto mais favoráveis sejam a atitude e a norma subjetiva e maior a percepção de controle, mais forte será a intenção da pessoa para concretizar a ação quando surgir a oportunidade” (p. 14).

Segundo Ajzen (1991, p 181), “a intenção de concretizar uma determinada ação inclui os fatores motivacionais que influenciam a ação, e estes indicam o quanto a pessoa está disposta a tentar e quanto esforço planeja fazer”. Isto é, a concretização da ação depende conjuntamente da motivação (intenção) e da percepção do indivíduo sobre o controle da ação (PCA).

Para Ajzen (2002), o conceito de PCA relaciona-se ao de auto-eficácia que Bandura (apud Ajzen, 2002, p. 667) define como “as crenças da pessoa a respeito de sua capacidade de exercer controle sobre seu próprio funcionamento e os acontecimentos que afetam sua vida”, mas difere desta definição no sentido de centrar-se na habilidade de concretizar uma determinada ação, ou seja, simplesmente denota o grau subjetivo de controle sobre a realização da ação.

De acordo com o modelo de Ajzen (2002, p. 680), a PCA tem dois componentes que podem gerar crenças sobre a presença de fatores tanto internos como externos: “a auto-eficácia - relativa à facilidade ou dificuldade de concretizar uma ação, e a controlabilidade, o grau em que o

indivíduo percebe que essa concretização depende dele”, isto é, de suas habilidades e capacidades para realizar as tarefas em questão.

Segundo a TAP, a ação é a resposta clara e observável dentro de uma determinada situação e constitui uma função das crenças a respeito dessa ação. Em outras palavras, dentro de um sistema de crenças “cada uma delas associa a ação a certo resultado ou a alguns dos [seus] outros atributos tais como o custo da ação” (Ajzen, 1991, p. 191). Nesse processo, esses atributos são avaliados positiva ou negativamente, o que equivale à formação de uma atitude a respeito da ação.

Trata-se de um processo complexo em que nem todas as crenças e/ou atitudes produzem ações. Só as mais fortes, “formadas a partir da experiência direta com a ação [e, portanto,] baseadas numa informação mais precisa a respeito dessa ação e suas conseqüências” (Ajzen, 1991, p. 18) resultam em ações, dependendo sempre dos fatores contextuais.

A consistência da teoria da ação planejada tem sido corroborada dentro da Psicologia Social. Entretanto, ela não aborda de maneira explícita a influência das ações nas crenças e atitudes, embora essa influência esteja implícita em sua aplicação prática.

Para Barcelos (2006, p.26), a relação entre crenças e ações não é de causa e efeito, mas recíproca, interativa; ou seja, as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e as reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança das crenças e/ou a formação de novas crenças. Sendo assim, um aluno de E/LE, num curso onde se ensina a escrever nessa língua e se estimula à realização de variadas atividades de escritura, pode perceber que a expressão escrita o ajuda a desenvolver a sua interlíngua e, ainda, contribui para melhorar seus textos em Português e Espanhol, e isso talvez o leve a acreditar que a escrita é benéfica e impulsiona sua aprendizagem do Espanhol.

Barcelos (2006, p. 25-31) cita outros autores que apontam a maneira diversa e complexa em que se relacionam crenças e ações (Borg, 2003; Richardson, 1996; Woods, 2003); a influência dos fatores contextuais nessa relação (Barcelos 2000, 2003; Borg 1998, 2003; Fang, 1996; Graden, 1996; Johnson, 1994; dentre outros) e a dissonância entre crenças e ações (Basturkmen, Loewen e Ellis, 2004; Johnson, 1994; Woods 1996, 2003; dentre outros).

Em resumo, há diversas maneiras de se perceber a relação crenças-ações, mas as perspectivas mais elaboradas parecem ser aquelas que estabelecem uma relação causal, segundo a qual as primeiras influenciam as segundas; e outra interativa em que crenças e ações se influenciam mutuamente. Neste mesmo sentido, diversos fatores contextuais (crenças dos professores sobre as crenças e expectativas dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de estudar ou o material didático usado, por exemplo) podem provocar desencontros entre crenças e ações.

Grosso modo, não parece haver antagonismo entre os postulados da teoria da ação planejada (TAP) e as perspectivas abordadas nos últimos três parágrafos sobre a relação crenças-ações. Conforme foi discutido anteriormente, a TAP não explicita a influência recíproca entre crenças e ações, presumivelmente por ser um modelo que busca prever os prováveis comportamentos do indivíduo a partir de suas crenças. Entretanto, esse modelo deixa clara a influência dos fatores contextuais na relação entre crenças e ações por meio das crenças de controle que incluem os conceitos de auto-eficácia e controlabilidade. A TAP também prevê a “dissonância” entre crenças e ações pela influência de fatores internos e externos.

É preciso destacar que esse desencontro se dá, por um lado, entre o que a pessoa diz que acredita e realmente faz e, por outro, entre o que ela realmente acredita e faz pressionada por diversos fatores contextuais. Em ambos os casos, a pessoa parece ser consciente de suas crenças em determinados graus, mas na maioria das vezes, age sem ter consciência delas. Isto leva a crer que nem todas as crenças de um indivíduo se traduzem em ações, mas toda ação humana responde a um sistema de crenças fundamentalmente inconsciente.

A figura 2 abaixo representa o funcionamento da teoria de ação planejada (TAP) e estabelece uma relação de natureza causal entre crenças e ações. A figura 3 é uma adaptação desse diagrama com a pretensão de: a) simplificá-lo e b) ilustrar o caráter dinâmico e recíproco dessa relação.

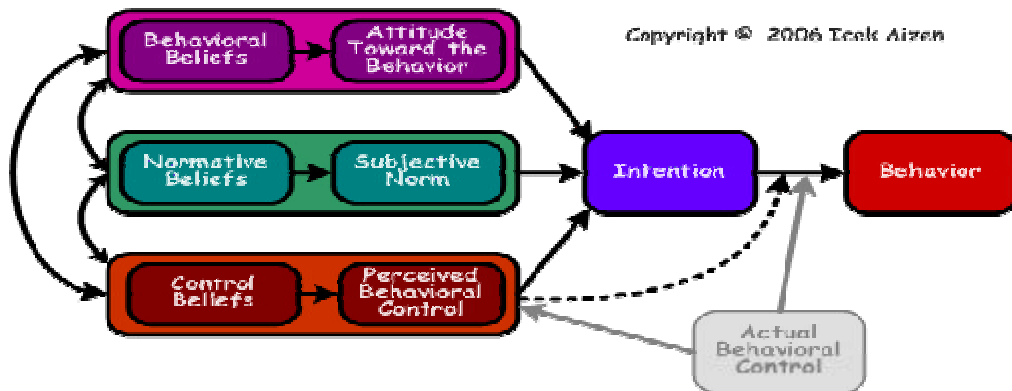


Figura 2 Diagrama da Teoria da Ação Planejada (Ajzen, 2006)

Na figura 3, se ilustra a relação sistêmica, dinâmica e interativa entre crenças e ações. As crenças da pessoa sobre: a) as conseqüências da ação (crenças sobre a ação), b) o que outras pessoas pensam sobre essa ação (crenças normativas), e c) a capacidade/habilidade do indivíduo para realizá-la – a auto-eficácia e a controlabilidade (crenças de controle) representam a base cognitiva para a formação de atitudes favoráveis ou desfavoráveis à realização da ação dentro de determinadas condições contextuais. Assim sendo, o processo se desenvolve a partir das crenças na direção das atitudes, das intenções e das ações para, em seguida, fazer o percurso inverso.

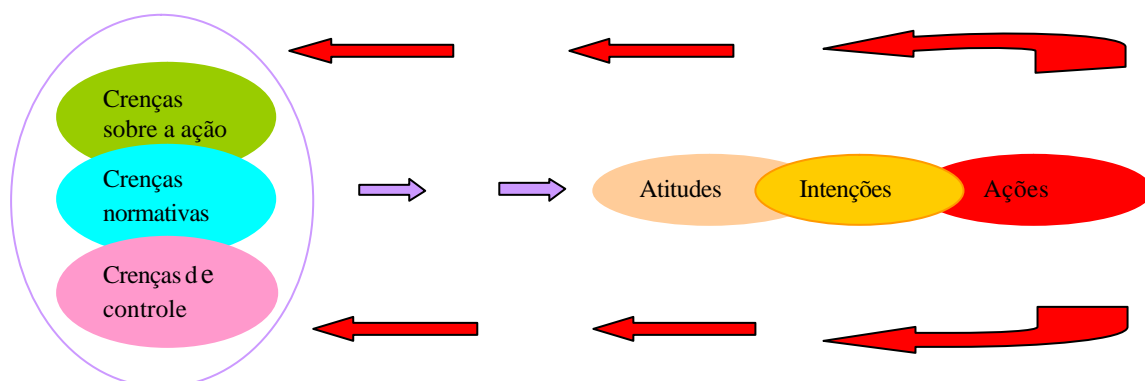


Figura 3 Relação crenças-atitudes-intenções-ações (Adaptada de Ajzen, 2006).

Em matéria de aprendizagem de L2/LE, as ações e estratégias guardam certa relação entre elas, e - como já mencionado - também com os sistemas de crenças dos atores (professores e alunos). A primeira relação tem a ver com a forma em que cada um desses construtos se manifesta e a segunda, com a já referida influência recíproca entre crenças e ações.

Parece difícil imaginar qualquer ato humano divorciado do pensamento, o que leva a crer que as ações são a materialização dessa combinação de pensamento e atuação, isto é, as ações têm um componente mental, mas são concretas e, portanto, observáveis. As estratégias, por sua vez, podem manifestar-se na forma de processos mentais, de comportamentos ou ambos, o que significa que podem ou não ser observadas.

No seu estudo sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, O'Malley e Chamot (1990, p.1) as definem como "os pensamentos especiais e os comportamentos utilizados pelos indivíduos para se apoiarem na compreensão, aprendizagem e retenção de novas informações". Para Cohen e Ellis (1994, p.529) são uma "atividade mental ou comportamental [ação] relacionada com alguma fase específica do processo de aquisição de uma língua".

Mas, a definição de Oxford (1990, p.8) é mais ampla, embora não difira substancialmente das anteriores. Para esta autora trata-se de "ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os estudantes empreendem (freqüentemente de maneira intencional) para conseguir que sua aprendizagem seja mais fácil, rápida, divertida, auto-regulada e transferível a situações novas".

Igualmente, deve-se notar que embora haja uma estreita relação entre as ações e estratégias de um aprendiz e seu estilo de aprendizagem de línguas por constituírem aspectos de um mesmo fenômeno, eles não são exatamente iguais. O estilo de aprendizagem se refere ao uso preferencial de um conjunto determinado de estratégias segundo os traços da personalidade do indivíduo.

A partir das referidas definições pode-se resumir que as estratégias de aprendizagem de línguas e as ações dos alunos para aprender: a) são passos e decisões tomadas por eles mesmos;

b) impulsionam a aprendizagem de línguas e ajudam no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção; c) são observáveis, no caso das ações, e podem ser observadas (comportamentos, passos, técnicas, etc.) ou não (pensamentos, processos mentais), no caso das estratégias, d) incluem informação e memória e e) podem ser aprendidas.

Neste estudo, os termos ações e estratégias são utilizados para fazer referência aos atos e procedimentos observáveis, bem como aos processos mentais verbalizados e/ou realizados pelos alunos em função da aprendizagem do E/LE.

2.1.2.4 Crenças de aprendizagem de línguas

As crenças de aprendizagem de línguas são estudadas na área da Linguística Aplicada há mais de duas décadas e têm sido definidas e batizadas de várias maneiras por diferentes pesquisadores. Barcelos (2000) observa que a mesma profusão de termos que dificultava a definição do construto geral “*crenças*”, se repete nas tentativas de estabelecer um nome e uma definição relativos à aprendizagem de línguas.

Esta autora relaciona um amplo leque de termos que vai desde *crenças/conhecimento meta-cognitivo, representações do aprendiz, filosofia de aprendizagem de línguas, crenças culturais, representações, teorias lingüísticas folclóricas de aprendizagem, cultura de aprender línguas, cultura de aprender, cultura de aprendizagem até concepções de aprendizagem*. Cada um destes termos vai acompanhado da correspondente definição¹¹. Neste trabalho são abordadas e comentadas apenas as definições de Wenden (apud Barcelos 2000, p.42), por sua relação com o conceito de meta-cognição, que reforça a natureza cognitiva das crenças, e de Barcelos (1995, p. 40, 2000, p. 42) por sua abrangência. Para a primeira, trata-se do:

The stable, statable although some times incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learner beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge.

¹¹ Todas as definições aparecem em Barcelos (2000).

[...] conhecimento meta-cognitivo estável, declarável, embora às vezes incorreto, adquirido pelos alunos sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprender línguas, chamado também de conhecimento ou conceitos sobre a aprendizagem de línguas ou crenças do aprendiz; há três tipos: conhecimento da pessoa, da tarefa e das estratégias. (apud Barcelos 2000, p. 42) (Tradução nossa)

A qualidade “estabilidade” atribuída às crenças nesta definição é matizada posteriormente por Wenden (1999, p. 436) no sentido de que “é um corpo estável de conhecimento, embora possa mudar ao longo do tempo”. Esta autora reconhece a validade do uso alternativo dos termos *crenças do aprendiz* e *conhecimento meta-cognitivo* para se referir ao mesmo assunto. Aponta, entretanto, uma distinção entre ambos a partir da relação das primeiras com o fator avaliativo e sua tendência a se sustentarem com maior tenacidade que o segundo.

Essa definição de Wenden está baseada no conceito de *meta-cognição* formulado por Flavell (1979). O modelo de Flavell (1979, p. 906) se fundamenta nas ações e interações entre quatro classes de fenômenos: “o conhecimento meta-cognitivo, as experiências meta-cognitivas, as metas ou tarefas e as ações ou estratégias”. Para ele, o conhecimento meta-cognitivo consiste fundamentalmente de “conhecimento ou crenças sobre os fatores ou variáveis [a pessoa, a tarefa e as estratégias] que agem e interagem para afetar o curso e o resultado de empresas cognitivas”(p. 907).

O conhecimento da pessoa tem a ver com aquilo que o indivíduo acredita sobre ele mesmo e os demais enquanto aprendizes, bem como os fatores que influem na aprendizagem. Dentro desta categoria, Flavell (1979) distingue crenças sobre: a) estilo, habilidades e limitações da pessoa para aprender; b) a maneira como ela se compara com as outras pessoas e c) o modo como a inteligência, a motivação, o sexo, a educação, etc. incidem na aprendizagem.

O conhecimento da tarefa tem a ver com as metas ou objetivos propostos, o processo de aprendizagem e as atividades desenvolvidas ao longo desse processo. Inclui crenças sobre: a) a natureza do processo e atividades afins; b) os recursos e passos necessários para levá-lo a termo; e c) o grau de esforço necessário. O conhecimento estratégico se refere ao que o indivíduo sabe

sobre as estratégias de aprendizagem. Inclui a percepção a respeito de sua efetividade, as maneiras de utilizar essas estratégias e o tipo das tarefas nas quais são mais eficazes.

Na descrição do conceito de conhecimento meta-cognitivo, apresentada nos parágrafos anteriores, observam-se pontos de contato com as referências às crenças dentro da teoria da ação planejada.

A outra definição de crenças de aprendizagem que tínhamos decidido discutir nesta seção é a de Barcelos (1995 p. 40; 2000 p. 42). Esta autora prefere falar em *cultura de aprender línguas*, definida por ela como “o conhecimento intuitivo implícito (o explícito) dos aprendizes, integrado por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas”. A autora acrescenta que segundo a idade e o nível socioeconômico dos aprendizes, “este conhecimento se baseia na experiência educacional prévia, leituras anteriores (e presentes) sobre a aprendizagem de línguas e o contato com outras pessoas como familiares, amigos, professores, etc.”.

O termo *cultura de aprender línguas* se encaixa muito bem na definição abrangente de Barcelos e, por esta mesma razão, parece mais adequado para todo o sistema de valores, *crenças*, atitudes, ações e hábitos relativos ao processo de aprendizagem, cujos traços fundamentais estão presentes em atores individuais e grupos. Assim sendo, se poderia falar em cultura de aprender línguas de um determinado indivíduo, dos estudantes universitários ou dos aprendizes espanhóis, asiáticos ou brasileiros, por exemplo.

Nessa pesquisa, definimos o construto *crenças de aprendizagem de línguas* como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta definição, as ações/estratégias desenvolvidas na tentativa de aprender uma L2/LE estão incluídas nas

experiências presentes de aprendizagem e também constituem fontes de formação e mudança de crenças. Assim, resumimos na figura abaixo a definição acima apresentada.

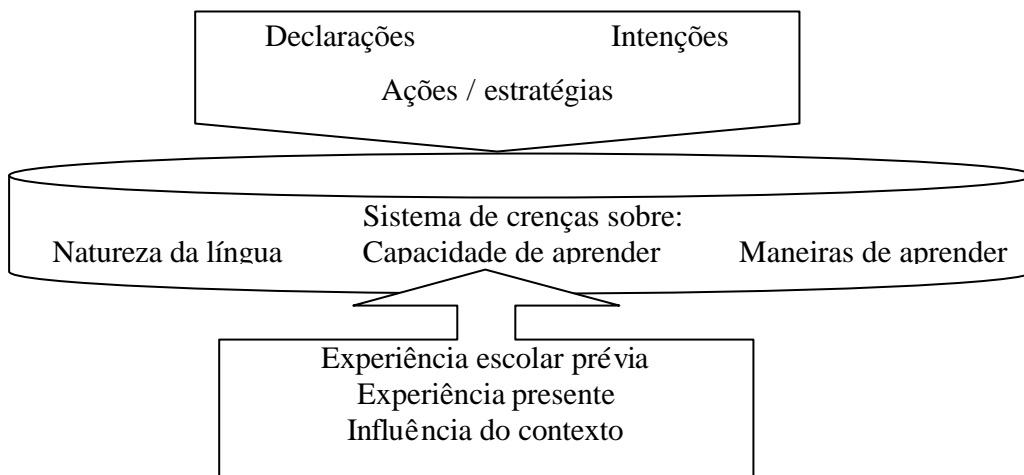


Figura 4. Definição do termo crenças de aprendizagem de línguas. (Nossa definição)

A figura 4 representa o nosso conceito do que sejam crenças de aprendizagem de línguas, suas possíveis origens, formas em que se manifestam e prováveis fontes de mudanças.

Nesta seção foram discutidas três definições de crenças de aprendizagem de línguas: uma baseada no conceito de meta-cognição, e as outras duas, na influência das experiências e dos fatores contextuais. Na seção seguinte será apresentada uma síntese dos estudos sobre crenças de aprendizagem de línguas localizados durante a consulta da bibliografia.

2.1.2.4 Os estudos sobre as crenças de aprendizagem de línguas

Nos parágrafos seguintes, se apresentará um resumo das pesquisas de crenças de alunos e professores sobre aspectos gerais e específicos do ensino-aprendizagem de línguas e na seção 2.2 serão resenhados os estudos específicos sobre crenças acerca da escrita em L2/LE.

Para chegar a esse resumo e aos estudos que serão resenhados, foram pesquisados os principais periódicos no âmbito da Linguística Aplicada da área de ensino/aprendizagem de L2/LE (particularmente o *Journal of Second Language Writing*, que desde 1992 publica estudos sobre a escrita em L2) e bancos de teses e dissertações nacionais e internacionais. Essa busca de trabalhos sobre o tema de investigação foi orientada por um amplo leque de palavras-chave - crenças, percepções, concepções, representações, teorias implícitas, atitudes, estratégias, escrita, aprendizagem de línguas e ensino. Os resultados dessa consulta se apresentam a seguir.

A pesquisa bibliográfica para essa investigação revelou um número considerável de estudos sobre crenças de aprendizagem de L2/LE tanto no Brasil - mais de sessenta trabalhos, incluídas dissertações e teses doutorais inéditas - como no resto do mundo com diferentes objetivos, o que é demonstrativo da importância do tema no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente no ensino-aprendizagem de línguas.

Grosso modo, essas pesquisas podem ser organizadas em três grandes grupos: a) crenças de professores, b) crenças de alunos, e c) crenças dos primeiros e dos segundos e, dentro desta categoria, os estudos que abordam a relação entre as crenças de ambos. Esses trabalhos refletem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o papel das crenças e as ações de professores e alunos nesse processo, bem como a diversidade de fatores que podem influê-las.

As pesquisas sobre as crenças dos professores têm focalizado, fundamentalmente: a) sua identificação e caracterização (Barcelos, 1995; Buschle, 2000; Carvalho, 2000; Felix, 1998; Silva, L., 2001); b) a relação entre elas e a prática docente (Basturkmen, Loewen e Ellis, 2004; Borg, 2003; Breen *et al*, 2001; Buzzo *et al*, 2002; Carazzai, 2002; Dutra e Oliveira, 2006; Fang, 1996; Graden, 1996; Johnson, 1994; Leite, 2003; Malatér, 1998; Mangano e Allen [apud Barcelos, 2000, p. 67]; Marques, 2001; Pereira, 2006; Silva, K., 2006; Williams e Burden 1999; Wood, 1996); e c) sua mudança ou evolução (Cabaroglu e Roberts, 2000; Peacock, 2001; Pessoa e Sebba, 2006; Scott e Rodgers, 1995, Vieira-Abrahão, 2002).

Barcelos (2006, p. 22-23) lembra ter sugerido a realização de pesquisas de crenças acerca de aspectos mais específicos e enumera dezesseis trabalhos com essas características. Desses, onze versam sobre as crenças de professores acerca da gramática (Borg, 1998; Carazzai, 2002; Dutra e Mello, 2004); leitura (Graden, 1996); bom professor (Silva, I., 2000); bom aprendiz (Araújo, 2004); vocabulário e seu ensino (Vechetini, 2005); avaliação (Moraes, 2005; Rolin, 1998); linguagem lúdica (Finardi, 2004); e oralidade (Silva, V., 2004); três a respeito das crenças de professores e alunos sobre correção de erros (Silva, S., 2004); motivação (Lima, S., 2006); e avaliação (Belam, 2004); um relativo às crenças de alunos sobre vocabulário e uso do dicionário (Conceição, 2004); e um outro acerca de tradução (Pagano, 2000).

À relação anterior se somam estudos sobre as possíveis origens das crenças (Garbuio, 2006; Nonemacher, 2002); o processo de leitura em língua estrangeira (Pupo, 1996; Souza, A., 1999); o ensino de leitura (Souza, E., 2000); leitura *on line* (Barbosa, 2002); o idioma espanhol e seu ensino-aprendizagem (Abdalla, 2002); a aprendizagem de línguas por alunos adultos (Machado, 2001; Martins, 2001); o evento aula nas escolas da rede pública (Pirovano, 2001); a importância das competências e habilidades orais necessárias para professores de língua estrangeira (Almeida, 2004); o uso do computador nas práticas docentes dos professores (Perina, 2003); autonomia na aprendizagem de línguas (Araújo, 2006); e o ensino das quatro habilidades (Silva, M., 2005).

Os resultados desses trabalhos não são conclusivos a respeito da relação entre crenças e práticas docentes, mas tendem a desenhar a natureza conflitante e interativa dessa relação. Em resumo, as práticas dos professores não sempre refletem suas crenças, como resultado da influência do contexto, particularmente, das crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, o material didático, o programa, a proficiência limitada dos alunos e a disponibilidade de recursos, entre outros fatores (Barcelos, 2006 p. 34).

Essa relação entre crenças e atuação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do professor e nas possíveis mudanças em suas teorias e práticas docentes. Os estudos relativos à evolução indicaram que determinados tratamentos - aquisição de novos conhecimentos teóricos,

complementados com prática e reflexão - podem promover mudança de atitudes e atuação nos professores (Araújo, 2006; Cabaroglu e Roberts, 2000; Pessoa e Sebba, 2006; Silva, I., 2000) ao longo de processos complexos, mas ainda não há base empírica para determinar a amplitude, profundidade e consistência dessa mudança.

Woods (1996) descreve as crenças dos professores como dinâmicas e mutantes, tanto em seus detalhes específicos como em suas relações e explica que as contradições ou inconsistências entre elas e a prática docente constituem um caminho para entender melhor as primeiras. Para Williams e Burden (1999), por sua vez, as crenças desempenham um importante papel no processo de aprendizagem, haja vista que toda a prática docente - incluindo as ações aparentemente irreflexivas ou fruto de hábitos, vê-se afetada por crenças de profundo arraigo que, paradoxalmente, quicá nunca tenham se tornado explícitas.

Os objetivos principais das pesquisas acerca das crenças dos alunos têm sido descrever o BALLI¹² (Horwitz, 1985,1999); comparar as crenças de estudantes de línguas metas diferentes (Horwitz, 1988; Kunts, 1996); descrever as crenças sobre a aprendizagem de línguas (Benson e Lor, 1999; Garcia, 1999; Lima, D., 2003; Sakui e Gaies, 1999; Silva, N., 2003; Souza, Maria, 2004; Wenden, 1986); desvendar as crenças sobre as atividades em sala de aula (Barkhuizen, 1998); e identificar a relação entre crenças e estratégias de aprendizagem (Mori, 1999; Wenden, 1987; Yang, 1999; Victori, 1999).

Poucos estudos dentro dessa classificação têm abordado aspectos específicos como as crenças de escritores eficazes e ineficazes e a relação entre essas e suas estratégias de escritura (Victori, 1999); as experiências de aprendizagem autônoma de línguas (White, 1999); a relação entre as crenças dos aprendizes e a ansiedade que permeia a sala de aula de língua inglesa (Mastrella, 2002); o papel do enfoque explícito da gramática no processo de aprendizagem (Lourenço, 2006); as experiências que subjazem às crenças (Cunha, 1998); a mudança ou evolução das

¹² Inventário de Crenças de Aprendizagem de Lenguas (Beliefs About Language Learning Inventory).

crenças dos alunos (Allen, 1996); a compreensão auditiva (Goh, 1997); e as razões de sucesso e fracasso na aprendizagem de LE (Williams e Burden, 1999a).

Na relação de trabalhos anteriormente apresentada se inclui o já citado estudo de Conceição (2004) a respeito das experiências de aprendizagem de língua estrangeira, as crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como essas experiências e crenças influenciam as ações dos aprendizes na aprendizagem.

Esses estudos mostram que: a) os aprendizes possuem crenças sobre um amplo leque de aspectos relativos à natureza da língua e a sua aprendizagem; b) essas crenças recebem uma forte influência das experiências prévias de aprendizagem; e c) há uma estreita relação dinâmica e recíproca entre o sistema de crenças de aprendizagem dos alunos e as estratégias e ações que desenvolvem no processo de aprender.

As pesquisas sobre crenças de alunos e professores têm objetivado seus respectivos papéis (McCargar, 1993); o papel do estudo explícito da gramática e a correção de erros (Kuntz, 1997; Silva, S., 2004; Schulz, 1996, 2001); motivação, (Lima, S., 2006; Moreira, 2000); avaliação (Belam, 2004); aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem (Andrade, 2004; Barcelos, 2000; Coelho, 2006; Custodio, 2001; Kern, G., 1995; Miranda, 2005; Souza, Marisa, 2002; Santos, 1997; Saquetti, 1997); a relação entre crenças de professores e alunos (Allen, 1996; Barcelos, 2000; Kern, G., 1995); os efeitos da incongruência entre as crenças de ambos no nível de competência (Peacock, 1999); os conflitos entre as crenças de ambos sobre a utilidade das atividades da aula (Peacock, 1998); e o erro e seu tratamento (Scherer, 2000).

Na análise dessas investigações, observa-se que a relação entre as crenças de professores e alunos tem um caráter fundamentalmente contrastante e que essas discrepâncias se localizam em: a) seus respectivos papéis, b) o ensino da gramática, c) a correção de erros, d) o uso de tradução, e) o ritmo das aulas, e d) a importância atribuída aos exercícios mecânicos. Também se

evidenciam os efeitos dos referidos conflitos no processo de aquisição-aprendizagem e a influência recíproca entre crenças e ações de professores e alunos.

Os conflitos entre professores e alunos se fundamentam na premissa de que, se bem os primeiros são vistos como expertos e sua relação com os segundos é naturalmente assimétrica - o que pressupõe uma influência potencial das crenças dos professores nas crenças de seus aprendizes, estes também têm seus pontos de vista ou teorias implícitas sobre a língua, o processo de aprendizagem, etc., que podem incidir de maneiras diversas na prática em sala de aula. Esses prováveis desacordos serão mais ou menos profundos em dependência das características e perfis de uns e outros, bem como do grau de incidência do contexto.

Brown, Fang, Kumaravadivelu, Schulz, Wittrock (apud Barcelos 2000, p. 84) ensinam que se as teorias implícitas de alunos e professores coincidem, os resultados no processo de ensino-aprendizagem são mais efetivos. Daí a importância de se conhecer as crenças dos aprendizes para logo buscar uma aproximação às do professor. Isto não representa uma decisão apriorística no sentido de tentar mudar as atitudes dos alunos, mas poder contar com esse importante elemento no processo de negociação em sala de aula.

Como se pode constatar nos parágrafos anteriores, as pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas são mais numerosas no âmbito dos professores. Seus objetivos centrais têm sido a relação entre crenças e práticas docentes e estratégias de aprendizagem, respectivamente.

Esses trabalhos têm trazido importantes contribuições para o estudo do tema; entretanto: a) a maioria ainda se centra na língua inglesa, o que sugere a conveniência de pesquisas em outras línguas; e b) embora se perceba o interesse de investigar as crenças acerca de aspectos mais específicos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de L2/LE, é preciso ampliar e diversificar esses estudos, principalmente com relação à mudança e/ou evolução das crenças e ações de professores e alunos em diferentes contextos, bem como sobre o sistema da língua e o

desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, em particular, a respeito dos respectivos papéis dessas habilidades como objeto e veículo de aprendizagem.

Na consulta bibliográfica para essa pesquisa foram encontrados poucos estudos que investigam crenças sobre a escrita em L2/LE. Na seção seguinte se descreve a situação da escrita dentro do processo de aprendizagem de L2/LE e se resenham os estudos encontrados sobre crenças de professores e alunos acerca da escrita em L2/LE.

2.2. A situação da escrita na área de aquisição de L2/LE

Desde seu surgimento no sul do atual território iraquiano no quarto milênio antes de Cristo para controlar as mercadorias que entravam e saíam dos palácios e templos mesopotâmicos, a escrita tem passado por um fantástico processo de evolução que a tornou patrimônio indispensável na sociedade moderna e objeto de estudo de disciplinas como a Psicologia, as Ciências Cognitivas, a Lingüística Aplicada, a Lingüística de Texto, a Pragmática e Letramento.

A escrita, junto com a leitura, forma parte do conceito básico de alfabetização, e esta é entendida não apenas como a capacidade do indivíduo de codificar e decodificar textos, mas como um conjunto de práticas sociais contextualizadas histórica e culturalmente para criar e interpretar significados por meio de textos (Kern, R., 2000). A definição de alfabetização ressalta as “interações complexas entre língua, cognição, sociedade e cultura” (Kern e Schultz, 2005 p. 382), ou seja, as relações recíprocas entre leitores, escritores, textos, cultura e aprendizagem de línguas, bem como o constante e infinito desenvolvimento dessas práticas ao longo da vida do indivíduo.

Para Kern (2000, p. 16), a alfabetização “é dinâmica - não estática - e variável através e dentro das comunidades discursivas e das culturas. Acarreta um amplo leque de habilidades cognitivas, conhecimento sobre a língua escrita e oral, conhecimento sobre gêneros e estilos e conhecimento cultural”.

No seu Dicionário de Alfabetização, Harris e Hodges (1999, p 101) apresentam três definições do que seja a escrita que podem ser consideradas básicas e complementares em função da presente pesquisa. A primeira a aponta como “o uso de um sistema de escrita ou ortografia pelas pessoas no curso de suas vidas diárias na transmissão de sua cultura a outras gerações”; a segunda a define como “o processo ou resultado de registrar graficamente a língua (gem) à mão ou por outros meios, por meio de letras, logogramas e outros símbolos” e a terceira considera a escrita como “um conjunto significativo de idéias assim expresso”.

Esta definição não explicita a relação oral/escrita nem escrita/leitura¹³, atividades que são bem diferentes, mas que funcionam de forma integrada e complementar nas práticas letradas de comunicação. Kern e Schultz (2005, p. 282) lembram que “quando consideramos a leitura, [a oralidade] e a escritura como dimensões complementares de comunicação em seus contextos sociais”, vêem-se mais facilmente suas relações com outras dimensões do uso da língua. Cassany (1999) sugere entender a escrita como uma habilidade complexa que exige o uso instrumental das demais destrezas de maneira inter-relacionada durante o processo de composição.

Vários autores (Harklau, 2002; Kern e Schultz, 2005; Leki, 2000; O’Brien, 2004; Reichelt 1999; 2001; Wolff, 2000) advogam por mais pesquisas sobre a escrita em L2/LE, particularmente a respeito do seu ensino e seu papel na aquisição da língua-alvo. Archibald e Jeffery (2000) dividem os estudos existentes em quatro áreas: processo, produto, contexto e ensino, sendo que o maior número de trabalhos se localiza no processo e poucos no ensino, enquanto a pesquisa sobre o papel da escrita na aquisição de L2/LE parece ser escassa.

Para Wolff (2000), o processo da escrita em L2/LE é similar e, ao mesmo tempo, diferente da escrita em L1. O autor explica esta aparente contradição ressaltando que a escrita em L2/LE se fundamenta numa atuação estratégica semelhante à da língua materna, ou seja, leva em conta o conhecimento declarativo desta última, mas depende do conhecimento declarativo lingüístico e procedimental da L2. Assim, “não se pode concluir que o conhecimento procedimental na escrita

¹³ Essas relações não fazem parte dos objetivos dessa pesquisa. Para informações sobre o tema, ver Signorini (2001).

em L1 seja suficiente para [alguém] se tornar um bom escritor em L2” (p. 110). Para tanto, é preciso considerar o nível de competência geral – lingüístico e comunicativo, na língua materna, bem como o nível de domínio lingüístico e o conhecimento estratégico na língua-alvo.

O mesmo autor adverte sobre a pretendida relação simples entre a competência escrita na língua materna e na língua-alvo segundo a qual escritores competentes na primeira, também o seriam na segunda.

De acordo com Wolff (2000, p. 108), pesquisas recentes mostram que essa hipótese não é sempre verdadeira e depende, como já foi visto anteriormente, de outros fatores: competência lingüística e comunicativa em L1 e em L2 e estratégias de escrita em ambas as línguas.

As especificidades do processo da escrita em L2/LE apontadas por Wolff (2000) e outros pesquisadores (Cumming, 1989, 1995; Raimes, 1991, 1998; Silva, 1993) sugerem a necessidade de uma abordagem pedagógica adequada para o seu ensino. Entretanto, ainda não existe uma teoria abrangente da escrita em L2/LE (O’Brien, 2004). Segundo esta autora, embora os especialistas disponham de informação suficiente sobre como as pessoas escrevem em L2, se sabe muito pouco a respeito da maneira como elas aprendem a escrever e da medida em que o ensino pode influenciar essa aprendizagem. Também há muito a ser descoberto acerca da contribuição da escrita para a aquisição de línguas estrangeiras.

A reflexão anterior remete à já mencionada insuficiência de pesquisas sobre a escrita em L2/LE, uma realidade que para Reichelt (2001, pp. 578-79) se deve provavelmente à falta de consenso sobre os objetivos da escrita dentro do currículo de LE. A autora vincula isto a dois fatores: o fato de que raramente se pede aos alunos que escrevam em LE fora da aula, e a incerteza sobre o papel da escrita na aula de LE, ou seja, se é para praticar a língua, como apoio para aprender outras habilidades, para comunicar sobre a cultura da LE ou para aprender sobre redação.

Outros pesquisadores (Harklau, 2002; Kern e Schultz, 2005) tentam explicar as prováveis causas do foco principal da aquisição de L2/LE na língua oral e na interação face a face em detrimento dos estudos da escrita. Nesse sentido, eles apontam o fato de o discurso oral ser a forma primordial de expressão da língua e a idéia, bastante difundida em áreas de conhecimento como a Linguística e a Psicologia, de que a escrita é uma derivação, uma representação da língua oral.

Esta visão tradicional e amplamente aceita tem sido desafiada por alguns estudos recentes (Harklau, 2002; Lam [apud Harklau, 2002, p. 340]; Hansen-Strain, 1989; Suh, 2005; Valdes, Hazro e Echevarriarza, 1992; Weissberg, 2000) que mostram a escrita não só como um meio de comunicação, mas também como uma ferramenta para aprender L2/LE. Esses trabalhos sugerem a inclusão da escrita nos currículos de L1/LE em sua dupla função de veículo e objeto de aprendizagem.

Lam (apud Harklau, 2002, p. 340) descreve a transformação de um aprendiz de inglês num “usuário fluente e entusiasta desta língua através da comunicação escrita por Internet com colegas admiradores de cantores populares japoneses”. Weissberg (2000), por sua vez, descobriu que num curso de L2, os aprendizes adultos alfabetizados tendiam a introduzir novas formas sintáticas com mais frequência na língua escrita do que na oral.

Suh (2005) investigou os efeitos da produção na percepção e aprendizagem do pretérito indefinido e o pretérito perfeito do Espanhol/LE por cinquenta e nove estudantes coreanos, bem como os efeitos de duas tarefas de produção escrita: reconstrução e redação guiada. Os resultados não proporcionaram evidência significativa dos efeitos da produção na aprendizagem das referidas formas e só a tarefa de reconstrução melhorou a percepção desses tempos verbais. Entretanto, a autora reconhece que a aquisição se deve observar ao longo do tempo e uma única atividade de produção resulta insuficiente para medir e discutir seus efeitos.

Harklau (2002, pp. 330-32) relata sua pesquisa nas aulas de inglês como L2 nos colégios estadunidenses no final da década de oitenta à procura das interações orais face a face, algo que ela considerava fundamental no processo de aquisição de L2. Depois de muito tempo de observação, a autora constatou que: (a) alunos e professores interagem apenas uma ou duas vezes ao longo de um dia inteiro na escola através de intercâmbios freqüentemente monossilábicos; (b) os aprendizes raramente interagem com colegas falantes nativos (de inglês) e (c) eles estavam realmente aprendendo tanto inglês - a escrever e ler - como os conteúdos acadêmicos, apesar dessa escassa interação oral.

A autora concluiu que as interações por meio da escrita e a leitura pareciam essenciais no processo de aquisição desses aprendizes, mas lembra que na época não foi abordada essa dinâmica na pesquisa sobre a aprendizagem de línguas em contextos de sala de aula. Harklau (2002) acrescenta que depois de uma década, ainda a suposição sobre a primazia da interação oral sustenta e molda muitos estudos de aquisição de L2/LE em sala de aula.

Tanto Izumi e Bigelow (2000) como Harklau (2002) comentam pesquisas que mostram que tanto a produção textual como a interação dos alunos com seus próprios textos durante a revisão e correção podem servir como meio para perceber e revisar estruturas da língua-alvo.

No sentido anterior, Cumming (1990, p. 483), salienta que a elaboração de textos escritos poderia criar condições para os aprendizes analisarem e consolidarem o conhecimento da L2 que tenham adquirido previamente, mas não totalmente. O autor considera que uma versão forte da hipótese do *output* compreensível¹⁴ sugere que o ato de monitoramento durante a produção é um requisito para atingir competência plena na L2, enquanto uma versão fraca sugere que o pensamento reflexivo durante a escrita ajuda os alunos a ter algum controle sobre seus processos

¹⁴ Esta hipótese estabelece que em certas circunstâncias, a produção estimula a aquisição da língua, forçando o aluno a processar a língua no nível sintático e a prestar atenção às formas necessárias para se transmitir a mensagem. (Izumi e Bigelow, 2000).

de produção. Ambas as hipóteses são especulativas e ainda carecem de dados empíricos para apoiá-las.

Harklau (2002) argumenta que a escrita deve desempenhar um papel proeminente nos estudos de aquisição de L2/LE em contextos de sala de aula e que se bem é importante pesquisar como os alunos aprendem a escrever [a escrita como objeto de aprendizagem], é igualmente importante saber como aprendem uma L2 por meio dessa destreza [a escrita como meio de aprendizagem].

No mesmo sentido, O'Brien (2004, p. 22) chama a atenção para o fato de que ainda se desconhecem muitos aspectos acerca do papel da escrita no processo de aprendizagem de L2/LE; por exemplo: a) os efeitos de diferentes tipos de tarefas escritas ou da prática de diferentes gêneros escritos, b) a relação entre a experiência e a perícia dos professores em matéria de escrita e o desenvolvimento dos aprendizes nesse domínio ou c) a relação entre as experiências prévias de aprendizagem de LE e as atitudes e o desenvolvimento dos alunos como escritores.

No que diz respeito às propostas didáticas na aula de L2, Oxford (1990) advoga por uma atenção especial igual para as quatro habilidades lingüísticas e lembra a inexistência de provas de que alguma delas se desenvolva simples e unicamente por meio da prática das outras, como sugere a hipótese de que o desenvolvimento da produção oral e escrita não requer de esforço específico e também não contribui diretamente para a aquisição. Concordando com Oxford, Wolff (2000, p 108), acrescenta que "aprender a escrever em uma L2 e escrever nessa língua são provavelmente as melhores maneiras de aprender a L2".

Kern e Schultz (2005) afirmam que tanto os contatos interculturais como as mudanças demográficas e tecnológicas sem precedentes dos tempos modernos têm afetado as formas de usar a língua e de aprender línguas. Os autores lembram que "através da alfabetização, os aprendizes de língua podem tomar emprestado, adotar ou se apropriarem de elementos de um leque de discursos para desenvolverem suas próprias vozes numa L2" (p. 382) e que a escrita e os

textos são importantes “para dar sentido às experiências, línguas e múltiplos papéis sociais do indivíduo em novos contextos culturais” (p. 283).

Kobayashi e Rinnert (1992) também ressaltam a relevância da alfabetização para a aprendizagem de L2/LE e recomendam aos professores maneiras de se aproveitar a instrução de seus alunos na língua materna para construir uma ponte entre essas habilidades e a língua-alvo.

Kern (2000, p. 172) apresenta cinco argumentos para o ensino da escrita na aula de L2/LE: a) desenvolve nos alunos a habilidade de pensar explicitamente sobre como organizar e expressar pensamentos, sentimentos e idéias em função das expectativas dos leitores imaginários; b) estabelece uma plataforma para que os aprendizes apoiem suas hipóteses sobre a LE; c) garante o tempo necessário para que os alunos processem significados, reduzindo a ansiedade que freqüentemente experimentam na produção oral; e d) cria oportunidades para a criatividade, preparando os estudantes para a leitura de trabalhos literários com maior sensibilidade.

Grosso modo, o que Harklau (2002), Kern (2000), Leki (2000), O´Bien (2004), Kern e Schultz (2005), Wolff (2000) e outros lingüistas aplicados sugerem é: a) a ampliação das investigações sobre a escrita na área de aquisição de L2/LE; e b) a utilização de uma abordagem que prestigie a alfabetização (no sentido de ensinar a ler e a escrever) na aula de língua estrangeira e aproveite o caudal de conhecimento declarativo e procedimental do aprendiz alfabetizado em sua língua materna.

A situação da escrita na realidade da sala de aula não é diferente da descrita no âmbito da pesquisa. Ao refletir sobre a prática docente dos professores de línguas se observa que a escrita: a) é escassa nas propostas didáticas; b) está subordinada às outras habilidades lingüísticas ou a aspectos gramaticais; e c) dificilmente é orientada na direção de ensinar a escrever na língua-alvo. Os “argumentos” explícitos ou implícitos que tentam justificar este comportamento são numerosos, mas carentes de validade: “hoje ninguém escreve”; “o mais importante é falar”; “os

alunos não gostam de escrever porque é difícil para eles e ficam entediados com atividades desta natureza”, dentre outros.

O tratamento dispensado a esta habilidade nos materiais didáticos também não é adequado em termos de quantidade ou qualidade. Geralmente, as propostas de atividades escritas são escassas se comparadas com as demais habilidades ou com os exercícios gramaticais. Além disso, não objetivam ensinar os alunos a escrever. De tal modo, são praticamente inexistentes as propostas de atividades de ensino-aprendizagem ou desenvolvimento do processo de composição textual.

Além da importância atribuída à língua escrita em seus níveis executivo, funcional, instrumental e epistêmico, como já assinalado na introdução deste estudo, há indícios claros da contribuição desta habilidade para a aquisição e a aprendizagem de línguas, apesar da insuficiência de estudos nesta área.

No nível básico, a escrita serve como estratégia mnemotécnica (lista de vocábulos ou de frases, fazer resumos, tomar notas ...) ou base analítica (escrever exemplos de regras gramaticais ou de sentenças, agrupar conectivos segundo as suas funções...). Num nível mais amplo, a escrita oferece aos aprendizes a possibilidade de interagirem sem a pressão da comunicação oral face a face, o que permite a reflexão, a regulação do ritmo do processo e a realização de tarefas revisáveis.

O quadro descrito não deve levar à crença de que situações adversas ao desenvolvimento da escrita na sala de aula de L2/LE não possam ser contornadas ou modificadas. Castelló (2000) faz uma análise de alguns de seus trabalhos para demonstrar, por exemplo, que os alunos são capazes de enriquecer seus conhecimentos sobre o processo de produção de textos e de mudar sua maneira de entender a escrita depois de ter participado de diferentes seqüências didáticas desenhadas com o objetivo de desenvolver estratégias de produção de textos.

Por outro lado, a experiência docente indica que ao realizarem tarefas de escritura, os aprendizes contrastam o que sabem com o que desconhecem sobre a língua-alvo, comparam suas necessidades de comunicação com as suas carências lingüísticas e, muito provavelmente, mudam suas percepções a respeito do papel e da utilidade da escrita em seus processos de aprendizagem. Numa palavra, os aprendizes de L2/LE não podem gostar e valorizar o que não conhecem.

Pode-se concluir que há suficiente base implícita a favor de colocar a escrita lado a lado com a interação oral na aprendizagem de L2/LE em contextos de sala de aula, o que leva à necessidade de conhecer as crenças de professores e alunos sobre a escrita para desenhar uma proposta pedagógica dentro da sala de aula e nos materiais didáticos de L2.

Em geral a situação da escrita em L2/LE, descrita nesta seção, mostra que esta habilidade ocupa uma posição marginal na prática docente, no desenho de materiais didáticos e nas pesquisas da área de aquisição de LE. Esta realidade é motivo de preocupação de boa parte dos lingüistas aplicados, que advogam por uma atenção maior dos especialistas - pesquisadores, gestores, programadores de cursos, autores de materiais didáticos e professores de línguas, à escrita em L2/LE.

2.2.1 Estudos sobre crenças acerca da escrita em L2/LE

Como já mencionado em parágrafos anteriores, a literatura sobre a escrita é mais abundante em L2 do que em contextos de LE e seu foco principal tem sido o processo, com poucas pesquisas sobre seu ensino e, menos ainda acerca de seu papel na aprendizagem de L2/LE. No que diz respeito às crenças sobre a escrita em L2/LE, foram encontrados poucos estudos no âmbito dos professores (Dellagnello e Tomitch, 1999; García e González, 2003; Mangano e Allen [apud Barcelos, 2000 p. 67]; Sakui e Gaies, 2002; Scott e Rodgers, 1995; Shi e Cumming, 1995); e dos alunos (Katznelson, Perpignan e Rubin, 2001; Leki e Carson, 1994; McCarthy e García, 2005; Nelson e Carson, 1998; Rinnert e Kobayashi, 2001; Victori, 1999; Yoon e Hirvela, 2004). Nos parágrafos seguintes serão analisadas as posições desses autores.

Dellagnelo e Tomitch (1999) investigaram as atitudes de dezessete professores brasileiros em formação do sexto semestre do Curso de Letras-Inglês com relação à escrita e as suas reações perante três diferentes estratégias de reescritura: revisão individual, revisão colaborativa e revisão auxiliada por comentários escritos do professor.

As autoras relatam que os participantes trabalharam a escritura e a reescritura de textos usando essas três estratégias durante um semestre. Os dados foram coletados no final desse período por meio de uma entrevista com grupos de quatro a cinco participantes que eram estimulados a refletir sobre o desenvolvimento das aulas e a falar sobre suas atitudes a respeito da escrita, de suas preferências estratégicas, etc.

De acordo com Dellagnelo e Tomitch (1999, p. 78), os resultados do estudo revelaram que quinze participantes tinham adquirido uma visão mais positiva da escrita depois do uso dessas estratégias e que a visão da escritura como processo e as atividades de reescritura os tinham levado a se sentirem relaxados, seguros e soltos na hora de produzir textos. As autoras comentaram que as atitudes dos alunos com relação à escrita parecem alteradas positivamente depois de um semestre de atividades de reescritura, mas reconhecem que eles não identificaram as contribuições geradas pelas estratégias de revisão.

Segundo estas autoras (pp. 80-81), a maioria dos alunos-escritores se identificou melhor com os comentários escritos da professora, embora considerassem que esta estratégia é muito trabalhosa tanto para alunos como para professores. Para grande parte dos indivíduos pesquisados, escrever bem significa escrever com coesão, coerência, adequação ao leitor, boa estrutura gramatical e organização de idéias. Entretanto, essas crenças não refletem os comportamentos efetivos dos participantes, ou seja, eles não são capazes de transpor suas percepções para a prática.

Conforme esses resultados, os professores participantes da pesquisa têm um conhecimento meta-cognitivo “correto” do que seja escrever bem, mas eles não refletem essas crenças na hora

de escrever. Esta observação contrasta com as conclusões de Voctori (1999), cujo estudo é discutido mais adiante nesta seção, e indica congruência entre crenças e estratégias de escritura.

García e González (2003) realizaram uma pesquisa de pequeno porte com o objetivo de identificar as atitudes de professores em formação a respeito do ensino da escrita na aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

As autoras pediram a cinquenta professores espanhóis experientes e formados em Filologia Hispânica, que participavam de um curso de formação de professores de E/LE, para refletirem sobre: a) a atenção prestada à escrita e às outras habilidades nos diferentes níveis de um curso de LE; b) os objetivos das atividades da escrita; c) sua integração no processo de aprendizagem; d) a preparação do professor para ensinar a escrita; e) os aspectos a considerar na hora de desenhar tarefas de escritura; e f) as atitudes dos alunos perante essas tarefas.

Embora García e González (2003) não ofereçam maiores detalhes sobre os instrumentos e os procedimentos para a coleta e a análise dos dados, os resultados obtidos são comparáveis com algumas observações de Leffa (2000) sobre as crenças de professores sobre a escrita.

As autoras observaram que a maioria dos participantes apontava a escrita como a habilidade menos trabalhada em sala de aula, depois das habilidades de expressão oral, compreensão auditiva e leitora, e com a que ninguém - salvo um professor - trabalharia ou gostaria de trabalhar na mesma medida que a expressão oral desde o nível inicial do curso. Os professores justificaram estas posturas, manifestando acreditar que: a) a primeira necessidade do aprendiz é ser capaz de se comunicar oralmente com seus pares; e b) no nível inicial não é possível realizar atividades de escrita.

O estudo de García e González (2003) aponta outras crenças de professores sobre alunos e a escrita que podem explicar o quadro de negligência em que se encontra esta habilidade nas aulas de língua estrangeira. De acordo com as autoras, os participantes não parecem levar em

consideração as experiências prévias de aprendizagem dos alunos acerca da construção de diferentes gêneros textuais na língua materna. Por outro lado, acreditam que os alunos vão sentir preguiça, receio e reticência perante as atividades de expressão escrita, e afirmam que trabalhando essa habilidade, os aprendizes vão se sentir pouco motivados, entediados e desinteressados (p. 350).

Numa pesquisa sobre como escrevem os professores brasileiros de redação em língua portuguesa, Leffa (2000) observou que: a) alguns docentes tinham uma percepção bastante desfavorável da escrita, caracterizada pelo desprestígio dessa atividade, estratégias de evasão e a idéia de que é preciso de um dom especial para escrever bem (p. 69) - 63% dos informantes em um estudo de Normam e Spencer (2005, p. 30) tem a mesma crença - e b) não formavam uma comunidade discursiva homogênea quando elaboraram seus textos, isto é, não havia uma marca da profissão nos textos produzidos por esses professores que os diferenciasse dos elaborados por outros profissionais (Leffa 2000, p. 87).

As idéias anteriores, somadas aos dados do Instituto Paulo Montenegro (2005) - citados na Introdução – sobre o baixo domínio das habilidades de leitura e escritura entre brasileiros de 15 a 64 anos, devem ser levadas em consideração na aula de E/LE no contexto local. Concretamente, esses dados sugerem que a maioria dos alunos chega à aula de E/LE sem as habilidades necessárias para produzir textos em sua língua materna.

De acordo com esse pressuposto, os programas de língua estrangeira, tanto os de cursos formadores de professores como os das escolas de idiomas, deveriam: a) incluir a aprendizagem da escrita entre seus objetivos específicos; b) avaliar o conhecimento procedimental dos alunos em matéria de escrita em Português; e c) identificar suas experiências prévias e suas crenças sobre a escrita.

Mangano e Allen (apud Barcelos, 2000 p. 67) investigaram a correspondência entre as orientações pedagógicas de oito professores primários e seus alunos sobre a escrita e suas práticas

de ensino. A coleta de dados em ambos os casos foi realizada por meio de questionários e observações das interações entre alunos e professores. Os resultados indicaram consistência entre as crenças dos professores e suas práticas, mas diferenças nas interações professores-alunos em função das crenças dos primeiros sobre o uso da língua.

Ainda dentro da área do ensino da escrita em L2 encontramos uma interessante pesquisa de Sakui e Gaies (2002), que chama a atenção por ser um auto-estudo das crenças de uma professora pesquisadora japonesa de Inglês LE sobre a escrita e seu ensino e pela diversidade de instrumentos e procedimentos utilizados para coletar os dados.

Os dados para essa investigação foram coletados por meio de um diário da professora pesquisadora. Esse diário era analisado por um outro pesquisador que ora pedia esclarecimentos, ora descrevia suas próprias experiências de aprendizagem e ensino, produzindo um diálogo escrito. Outros instrumentos usados foram: a) entrevistas com a professora, uma vez terminado o primeiro semestre do ano letivo que durou a pesquisa; b) observações de aulas; e c) elaboração de notas de campo. Os dados também incluíram os textos produzidos fora da sala de aula e as atividades de pré-escritura em sala de aula, as respostas dos alunos a questionários aplicados durante o ano acadêmico e transcrições de entrevistas da professora pesquisadora com os seus estudantes.

Os resultados do estudo de Sakui e Gaies (2002) permitiram descrever crenças da professora sobre a escrita e a conexão entre essas crenças e suas experiências como aprendiz e usuária do Inglês. Os pesquisadores observaram três tipos de tensões ou crenças mais ou menos conflitantes sobre: a) a competência da professora, b) o controle da aula, e c) a discrepância entre o ideal e a realidade.

As crenças da professora sobre sua competência coexistiam com a percepção de suas limitações. Ela acreditava ter competência para ensinar alguns aspectos da escrita, como as características das cartas comerciais, por exemplo, mas considerava limitado seu conhecimento

acerca de diferentes gêneros textuais em Inglês LE. Por outro lado, enquanto sentia-se capaz de intuir se um texto escrito em japonês era bom ou não, isso era muito mais duvidoso no caso do Inglês.

No segundo grupo de crenças, se inserem seu desejo de ser identificada pelos alunos como uma professora que controla a aula e impõe limites, e sua crença de que os alunos a vêem como alguém que se preocupa pelo desenvolvimento deles e a melhora de seus textos. Já no terceiro grupo destaca a crença de que o currículo é o professor, isto é, o primeiro não significa muito se o professor não acredita nele, mas mesmo sem a existência de currículo, se cada professor sabe o que está fazendo, os alunos terão suas necessidades de aprendizagem satisfeitas.

Uma outra pesquisa de interesse na área de ensino da escrita em L2/LE foi realizada por Scott e Rodgers (1995). Elas examinaram as atitudes de um grupo de professores de Espanhol e Francês em escolas secundárias estadunidenses perante as atividades de escrita em sala de aula de LE. Estas pesquisadoras pretendiam observar as mudanças dessas atitudes em decorrência de uma oficina sobre o ensino da escrita como processo e o método holístico de avaliação dessa habilidade. Esperavam que a exposição dos professores a esses métodos de ensino e avaliação mudasse suas crenças a respeito desse tema.

Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado antes e depois da oficina e a observação da prática dos professores em suas respectivas salas de aula. Scott e Rodgers (1995, p. 239) constataram que apesar de serem professores experientes, os participantes mudaram muitas de suas crenças a respeito da escrita em LE e seu ensino. No entanto, esse estudo não comprova como se manifestaram essas mudanças na prática nem se perduraram ao longo do tempo. Também não foram identificadas as crenças dos professores antes e depois da oficina.

Shi e Cumming (1995) investigaram as concepções de cinco instrutores experientes sobre suas práticas pedagógicas nas aulas de escrita em Inglês L2 durante dois anos numa universidade canadense e as crenças de três desses professores a respeito de uma inovação instrucional

específica. Concretamente, esses pesquisadores queriam descrever o pensamento dos professores para entender as práticas e mudanças curriculares, isto é, compreender suas crenças sobre o ensino da composição em L2, avaliar a estabilidade dessas crenças ao longo do tempo e ver se esses professores seriam receptivos a mudanças decorrentes da introdução de uma inovação instrucional específica.

Os dados foram coletados na fase de “reflexão postinterativa”, ou seja, depois de terminar a aula, quando os professores raciocinam ou refletem sobre seu conhecimento prático e traçam os planos futuros. Os instrumentos utilizados foram observações de aulas e entrevistas semanais durante dois anos. No caso dos três professores da inovação pedagógica, foram usados cinco “estímulos para pensar” com o objetivo de facilitar o processo de escrita: a) estabelecer as metas em função dos leitores dos textos; b) selecionar as palavras ou frases apropriadas; c) comparar expressões equivalentes em L1 e L2; d) usar regras gramaticais relevantes; e e) avaliar a coerência entre as partes do texto.

De acordo com Shi e Cumming (1995 p. 87), os resultados mostraram que as concepções de cada instrutor sobre suas práticas de ensino eram altamente consistentes em suas declarações individuais e estavam arraizadas em um sistema específico de crenças pessoais acerca do ensino da escrita em Inglês L2.

Esses autores observaram que a atenção inicial dos instrutores que usaram a inovação pedagógica focalizou o processo de composição, mas esse foco foi declinando significativamente à medida que eles incorporavam a inovação nas crenças que já tinham sobre o ensino da escrita em inglês L2.

O estudo aponta que 47% das crenças dos professores versaram sobre uso da língua, organização do texto, idéias e conteúdos ou processos de redação, o que confirma a proposta de Shulman (apud Shi e Cumming, 1995 p. 94) de que o conhecimento pedagógico sobre um assunto específico é a principal preocupação dos professores, sugerindo também que esses temas

possam constituir a substância conceitual desse conhecimento pedagógico no domínio da escrita em L2. As demais crenças eram relativas aos livros de textos (15%); à avaliação (9%); às atividades na sala de aula (8%); e à relação da escrita com as outras habilidades linguísticas (7%).

Os estudos resenhados até aqui focalizam, principalmente, o ensino da escrita em L2/LE em diferentes contextos e os efeitos do uso de estratégias ou inovações instrucionais nas crenças dos professores. Embora esses estudos tenham limitações do ponto de vista metodológico (Ex. Delagnello e Tomitch, 1999; García e González, 2002), eles confirmam algumas percepções a respeito da escrita e a necessidade de mais pesquisas sobre este tema, algo que se observa também nos trabalhos que analisaremos a seguir acerca das crenças de alunos com relação à escrita em L2/LE.

Katznelson, Perpignan e Rubin (2001) investigaram a percepção de 72 alunos universitários em cursos de escrita acadêmica em Inglês/LE de duas universidades israelenses sobre a contribuição da aprendizagem da escrita para seu desenvolvimento como escritores e como indivíduos. As pesquisadoras objetivavam identificar as mudanças na escrita e em outros âmbitos que os alunos acreditavam ser resultado do curso, bem como observar se essas crenças eram corroboradas pelas percepções dos professores a respeito das mudanças de seus alunos.

As autoras coletaram os dados por meio de duas perguntas escritas de respostas abertas que os 72 participantes responderam em hebreu, entrevistas com dez deles e diários reflexivos das professoras pesquisadoras sobre as interações em sala de aula. Da análise dos dados emergiram três grandes categorias de crenças sobre mudanças: a) na escrita em inglês, b) na escrita em geral e c) em outros âmbitos (p. 149).

A maioria dos alunos acreditava ter melhorado sua gramática e vocabulário, sua habilidade para lidar com escritos acadêmicos e pessoais, diferentes destinatários e estilos de argumentação, bem como a sua capacidade de conectar efetivamente palavras, sentenças e idéias em Inglês/LE. As pesquisadoras esclarecem que embora os estudantes nem sempre estivessem seguros de se um

determinado resultado se relacionava somente à sua escrita em Inglês ou à sua escrita em geral, também foi registrada uma maioria de respostas apontando que eles tinham adquirido conhecimentos sobre a forma e o conteúdo de textos escritos e estratégias de escritura (p. 151).

No que diz respeito à terceira categoria de crenças, Katznelson, Perpignan e Rubin (2001, p. 152) chamam a atenção para o fato de que mais da metade dos alunos também reportou acreditar que o curso de escrita tinha contribuído para a aquisição de outras habilidades (ler, falar, pensar), bem como a vencer o medo de escrever, a aumentar o prazer de escrever, a elevar a auto-estima, a gerar idéias através do trabalho em grupo, a aceitar críticas, etc., ou seja, os alunos identificaram um conjunto de “subprodutos” da escrita que não são menos importantes do que os que estão mais vinculados a essa habilidade.

Na mesma linha da contribuição da escrita em L2/LE, Leki e Carson (1994) investigaram as percepções de 77 estudantes universitários ex-alunos de Inglês/L2 para fins acadêmicos sobre a preparação que tinham recebido na escrita nessa língua e sua relação com a realização de tarefas de escrita na universidade. Os dados foram coletados por meio de um questionário de respostas abertas e estruturadas.

Segundo Leki e Carson (1994, pp. 84-89), os resultados da investigação incluem indícios sobre as habilidades de escrita que eles consideraram mais úteis para lidar com as demandas dos cursos universitários em matéria de escrita, bem como das necessidades que não foram satisfeitas pelas aulas de escritura.

Dentre os participantes, 48% considerou que o curso os tinha preparado bem ou muito bem; 29% se sentiu preparado adequadamente, enquanto para 17%, o curso não os preparou bem. Quanto à relação desse preparo com a realização das tarefas acadêmicas na universidade, isto é, os conhecimentos mais úteis para realizar essas tarefas, 44% apontou o conteúdo dos textos, 22% as habilidades retóricas, 16% a competência lingüística, especialmente a gramática e o fraseio e 14% as habilidades de pensar crítica e analiticamente.

Nelson e Carson (1998), por sua vez, investigaram as percepções de estudantes chineses e espanhóis de Inglês/L2 sobre suas interações durante atividades em grupo nas tarefas de redação. As autoras gravaram em vídeo dois grupos de trabalho (três estudantes chineses e dois espanhóis, respectivamente) num curso de Inglês avançado durante seis semanas consecutivas. Em seguida reuniram-se com cada um desses alunos para que vissem o vídeo do seu respectivo grupo e refletissem sobre as interações. As pesquisadoras gravaram e logo transcreveram essas entrevistas para analisá-las em busca de padrões.

Essa análise indicou que tanto os estudantes chineses como os espanhóis preferiam: a) comentários negativos que identificavam problemas em seus textos; e b) os comentários dos professores aos de seus colegas. Também coincidiram em avaliar como relativamente ineficazes os comentários sobre gramática e aqueles que ficavam no nível da sentença. Entretanto, os grupos tiveram opiniões diferentes sobre a quantidade e o tipo de discurso necessário para identificar os problemas nos textos.

McCarthy e García (2005 pp. 36-75) investigaram as atitudes e práticas de 11 aprendizes de Inglês/L2 de nível elementar: seis falantes nativos de Mandarim e cinco de Espanhol, com relação à escrita na língua-alvo e em suas respectivas línguas maternas ao longo de um ano e meio.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com alunos, pais e professores, observações de aulas, amostras escritas e provas oficiais. As observações focaram as oportunidades criadas para a escrita e a natureza das respostas de alunos e professores.

Cada aluno participou em pelo menos quatro entrevistas formais gravadas que se centraram nas percepções desses estudantes a respeito da organização da sala de aula, nas oportunidades para escrever em casa e na escola, nos leitores para seus textos e nos gêneros textuais. As entrevistas com os pais versaram sobre os antecedentes familiares, o uso da língua, os hábitos educacionais, as percepções em torno da qualidade dos trabalhos dos alunos em ambas as línguas,

a preservação da cultura e os assuntos que surgiam nas entrevistas com os alunos e precisavam de esclarecimentos (pp. 47-48).

O estudo mostrou que: a) as atitudes desses alunos no que concerne à escrita se colocavam num contínuo, cujos extremos eram “algo positivo” e “negativo”; e b) tanto suas atitudes como as práticas escritas eram influenciadas por antecedentes familiares (educação dos pais, níveis de renda, planos de ficar nos Estados Unidos, apoio à escrita em casa e expectativas culturais) e contextos escolares (frequência e quantidade de oportunidades para escrever e as expectativas dos professores no tocante a tarefas de escrita). As implicações do estudo incluem a necessidade de criar múltiplas oportunidades para que os alunos escrevam em suas línguas nativas e em Inglês (P. 36).

McCarthy e García (2005, p. 56) observaram que os falantes de Mandarim mostraram atitudes mais variadas com relação à escrita. Em um extremo do contínuo se situa Paul que odiava escrever em ambas as línguas, evitando fazer tarefas escritas na escola e os deveres de casa que incluíam tarefas de escrita para as aulas de Chinês. No outro extremo, Chun-Ming se engajou em frequentes tarefas de escrita fora da aula, escrevendo um jornal e histórias baseadas em desenhos animados que ele via. Sua visão da escrita era mais instrumental, acreditando que escrever em Inglês era um meio de aprender essa língua. Os alunos hispanofalantes não gostavam da escrita e a consideravam um desafio e uma tarefa estritamente relacionada com a escola.

Rinnert e Kobayashi (2001) investigaram as crenças de 465 estudantes universitários japoneses de Inglês/LE sobre a redação nessa língua. Concretamente queriam saber: a) se essas percepções diferiam em dependência da experiência de escrita dos aprendizes; e b) como essas percepções seriam afetadas pelas características retóricas das línguas inglesa e japonesa.

Os autores compararam três grupos experimentais: dois de estudantes com diferente instrução e experiência na escrita (um experiente e um inexperiente) e um grupo de professores japoneses de Inglês, com um grupo de controle integrado por professores nativos de Inglês.

A coleta de dados foi realizada por meio de pontuação dada pelos leitores (de 0 a 10) a dois textos, segundo sua qualidade geral, e cinco critérios relativos à clareza do significado, à qualidade (do conteúdo, da introdução e da conclusão), à coesão e ao uso da língua. Também se pediu aos participantes que redigissem comentários sobre os pontos fracos e fortes dos textos, seguindo os critérios apontados com o objetivo de identificar as suas percepções explícitas a respeito das duas redações.

De acordo com Rinnert e Kobayashi (2001), enquanto os aprendizes inexperientes prestavam atenção preponderante ao conteúdo na hora de julgar e comentar as redações, os mais experientes e os professores não nativos de Inglês mostraram mais preocupação pela clareza, as conexões lógicas e a organização do texto. As percepções dos grupos experientes tendiam a ser mais semelhantes às dos professores nativos de Inglês, o que para os autores sugere que há uma mudança gradual nas percepções dos alunos japoneses sobre a redação em Inglês no sentido de ir adotando muitas das características da escrita nessa língua.

Victori (1999) realizou uma pesquisa que também se inclui entre os estudos da escrita como objeto de aprendizagem. A autora investigou as crenças de quatro alunos espanhóis (dois escritores competentes e dos não competentes)¹⁵ da *Universidad de Barcelona* com o objetivo de: a) identificar a existência ou não de relação entre essas crenças e as estratégias de redação em Inglês/LE e o comportamento geral desses alunos acerca da escrita; e b) comprovar se as diferenças na competência textual desses aprendizes, medida através de seus produtos escritos, eram atribuíveis a diferenças nas crenças dos dois grupos.

Esta pesquisadora coletou os dados por meio de uma prova de Inglês e a redação de um texto argumentativo para medir o domínio dessa língua e a competência textual dos alunos, respectivamente. Depois aplicou a técnica de “pensar em voz alta” enquanto os aprendizes escreviam um segundo texto argumentativo, com o objetivo de identificar as estratégias que utilizavam durante a escrita em Inglês/LE.

¹⁵ Victori não explicita o que seria um escritor competente.

Essas sessões foram gravadas e logo transcritas e codificadas. A autora classificou as crenças (ou o conhecimento meta-cognitivo, como ela também as chama) dos alunos seguindo a taxonomia geral de Flavell (1979): conhecimento da pessoa (sobre o próprio indivíduo e os demais como processadores cognitivos); da tarefa (informação acerca dos recursos necessários e a natureza e grau de esforço para realizar a tarefa) e estratégico (relativo às estratégias passíveis de serem efetivas para atingir certas metas e realizar determinadas tarefas). As sessões de “pensar em voz alta” foram seguidas de entrevistas semi-estruturadas individuais para aprofundar nas crenças dos alunos.

Segundo a autora, o estudo revelou diferenças nas crenças dos dois grupos, que se manifestavam nas estratégias de escrita utilizadas pelos alunos. De tal modo, as crenças dos alunos escritores com menos sucesso eram limitadas e inadequadas, enquanto as do grupo eficiente eram mais abrangentes e complexas sobre seus próprios problemas (conhecimento sobre o indivíduo), a natureza e as exigências da tarefa escrita (conhecimento da tarefa) e sua abordagem da escrita (conhecimento estratégico).

Victori (1999) observou uma clara relação entre as crenças dos alunos escritores e suas estratégias, ressaltando o papel principal do conhecimento meta-cognitivo ao oferecer: a) uma base racional aos aprendizes para abordar a escrita; e b) aos pesquisadores, um entendimento mais amplo do processo da escrita dos alunos.

Yoon e Hirvela (2004, pp. 257-283) examinaram o comportamento e as percepções de vinte e dois alunos universitários asiáticos, matriculados em dois cursos - intermediário e avançado - de escrita acadêmica em Inglês/L2 sobre os pontos fortes e fracos dos *corpora*¹⁶ como ferramenta na escrita em L2. Queriam saber como os aprendizes achavam que o uso de *corpus* beneficia a aprendizagem da escrita em L2, que dificuldades eles encontravam ao usar esta ferramenta, como

¹⁶ São bases de dados de usos autênticos da língua coletados de múltiplas fontes para oferecer aos aprendizes uma grande quantidade de discurso real na língua-alvo (Yoon e Hirvela, 2004, p. 259).

se sentiam usando-a na aprendizagem da escrita e como avaliavam sua utilização na escrita acadêmica em L2. Os dados foram coletados por meio de dois questionários e entrevistas com alunos selecionados.

Segundo os pesquisadores (pp. 268-272), em geral, os alunos reportaram sentimentos positivos a respeito do uso do corpus na escrita. Observou-se uma forte crença de que seu uso melhorava as habilidades gerais de escrever, particularmente a aquisição de padrões de uso de palavras. Os estudantes acharam que o uso de *corpora* de fato proporcionava certa confiança na escrita em L2 e estavam satisfeitos com a informação que obtiveram por meio do corpus sobre problemas na escrita.

A constatação de uma atitude mais positiva entre os alunos do grupo intermediário levou os pesquisadores a concluir que o seu nível de competência lingüística pode merecer consideração especial ao decidir se e como incorporar o componente do corpus no ensino da escrita em L2, haja vista que alguns alunos podem precisar de mais tempo e prática para se familiarizar com este novo tipo de atividade.

A tabela 1 resume os treze trabalhos resenhados sobre as crenças de professores e alunos a respeito da escrita em L2/LE. Nesse resumo observa-se que: a) a maioria dos estudos tem a língua inglesa (L2 ou LE) como alvo; b) em alguns deles há problemas metodológicos relativos aos instrumentos e/ou procedimentos aplicados; e c) essas pesquisas focalizam aspectos fundamentalmente processuais ou instrucionais, salvo os trabalhos de Katznelson, Perpignam e Rubin (2001) e Leki e Carson (1994) sobre a contribuição da escrita, e o de Sctott e Rodgers (1995) sobre as mudanças de crenças, respectivamente.

Tabela 1. Resumo das pesquisas de crenças sobre a escrita em L2/LE

Autores	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Dellagnelo e Tomitch (1999)	Identificar as atitudes de 17 professores brasileiros em formação perante o uso de três estratégias de revisão de textos.	Entrevista com grupos de 4 - 5 professores.	Os professores passaram a ter uma visão mais positiva sobre a escrita. O uso das estratégias trouxe segurança e tranquilidade para o processo de produção de textos. Observou-se uma preferência pelos comentários escritos do professor.
García e González (2002)	Identificar as atitudes de 50 professores espanhóis de E/LE a respeito do ensino da escrita.	Questionário.	Os participantes apontaram a escrita como a habilidade menos desenvolvida na aula de E/LE. Eles acreditam que a comunicação oral é a primeira necessidade do aprendiz, que não é possível realizar atividades de escritura com principiantes e que os alunos sentem preguiça e tédio ao realizarem essas atividades.
Mangano e Allen (apud Barcelos, 2000, p. 67)	Investigar a relação entre as orientações pedagógicas de 8 professores e seus alunos sobre a escrita e	Questionários e Observações .	Houve consistência entre as crenças e práticas dos professores , mas diferenças nas interações professores-alunos.
Sakui e Gaies (2002)	Identificar as crenças de uma professora japonesa de Inglês LE sobre a escrita e seu ensino.	Observações de aulas, entrevista da professora com os alunos e do entrevistador com ela; diário da professora, questionários aos alunos.	Observou-se conexão entre as crenças e as experiências da professora como aprendiz e usuária do Inglês. Foram identificados três tipos de crenças sobre: a competência da professora, o controle da aula e a discrepância entre o ideal e a realidade.
Scott e Rodgers (1995)	Observar as mudanças de atitudes de professores de Espanhol e Francês L2 com relação à escrita depois de uma oficina sobre o seu ensino como processo e a sua avaliação holística.	Questionário antes e depois da oficina e observações da prática docente.	Apesar de serem professores experientes, os participantes mudaram muitas de suas crenças sobre a escrita em L2 e o seu ensino. O estudo não explica como se manifestaram essas mudanças, nem se perderam no tempo. Também não foram identificadas as crenças antes e depois da oficina.
Shi e Cumming (1995)	Descrever as crenças de 5 instrutores de Inglês L2 sobre as aulas de escritura; avaliar a estabilidade das crenças ao longo do tempo	Observação de aulas, entrevista e 5 estímulos para pensar.	Observou-se consistência entre as práticas dos professores e suas crenças pessoais sobre o ensino da escrita em Inglês L2. A atenção dos três docentes sob o tratamento da inovação se centrou primeiro no processo de elaboração de

Autores	Objetivos	Instrumentos	Resultados
	(dois anos) e observar a atitude de três deles perante uma inovação instrucional.		textos para ir declinando à medida que eles incorporavam a inovação nas suas crenças pré-existentes sobre o ensino da escrita.
Katznelson, Perpignam e Rubin (2001)	Investigar a percepção de 70 estudantes universitários de escrita em Inglês L2 sobre a contribuição dessa destreza para seu desenvolvimento como escritores e como indivíduos.	Duas perguntas com respostas escritas, diários reflexivos das pesquisadoras e entrevistas com 10 alunos.	A maioria acreditava que a escrita melhorara a gramática e o vocabulário, desenvolvera a habilidade de lidar com textos acadêmicos e pessoais, diferentes destinatários e estilos, bem como a capacidade de conectar palavras, idéias e sentenças. Também creditavam ter aprendido a usar estratégias de escritura, a gerar idéias, a elevar a auto-estima e a aceitação de críticas, a vencer o medo de escrever, e a aumentar o prazer de escrever.
McCarthy e García (2005)	Investigar as atitudes e práticas de 6 falantes de Mandarim e 5 de Espanhol, estudantes de Inglês L2, com relação à escrita nessas três línguas.	Entrevistas com alunos, pais e professores, observações de aulas, textos escritos e prova oficial.	As atitudes variaram entre algo positivas e negativas. Tanto as atitudes como as práticas de escrita dos dois grupos de alunos eram influenciadas pelos antecedentes familiares e os contextos escolares.
Rinnert e Kobayashi (2001)	Identificar as crenças de 465 estudantes japoneses de Inglês LE sobre a escrita na língua-alvo, e a relação entre essas crenças e as experiências desses alunos em matéria de escritura.	Avaliação de 2 textos em Inglês segundo cinco critérios.	Os aprendizes mais experientes na escrita e os professores não nativos de Inglês LE mostraram mais preocupação pela clareza, as conexões e a organização dos textos, e suas percepções gerais tendiam a ser mais parecidas com as crenças dos professores nativos de Inglês.
Victori (1999)	Identificar a relação entre as crenças e estratégias de escritura de dois estudantes espanhóis de Inglês LE, considerados escritores eficientes e dois não eficientes, e a competência textual dos dois grupos.	Prova de proficiência em Inglês, redação para medir sua competência na escrita, entrevistas.	Os escritores eficientes tinham crenças mais abrangentes e complexas. Observou-se uma clara relação entre crenças e estratégias.
Leki e Carson (1994)	Investigar as crenças de 77 estudantes de Inglês L2 sobre a contribuição de um curso de escrita acadêmica	Questionário de itens fechados e abertos.	48% dos respondentes acreditavam ter sido bem e muito bem preparados pelo curso. As crenças sobre a utilidade dos conhecimentos e habilidades adquiridas focalizaram o conteúdo

Autores	Objetivos	Instrumentos	Resultados
	para a realização de tarefas escritas na universidade.		dos textos (44%), as habilidades retóricas (25%), e a competência linguística (16%).
Nelson e Carson (1998)	Investigar as crenças de 3 estudantes chineses e 2 espanhóis sobre interações durante a realização de tarefas de escrita em Inglês L2.	Entrevistas e gravações em vídeo.	Ambos os grupos preferiram comentários negativos sobre problemas identificados em seus textos e os comentários dos professores aos comentários dos alunos. Também acharam ineficazes os comentários sobre gramática. Entretanto, diferiram sobre a quantidade e o tipo de discurso necessário para identificar os problemas nos textos.
Yoon e Hirvela (2004)	Observar o comportamento e as percepções de 22 estudantes universitários Asiáticos de Inglês L2 com relação ao uso de <i>corpora</i> no ensino da escrita.	2 questionários E entrevistas.	Os participantes acreditavam que o uso de <i>corpora</i> melhoravam as habilidades gerais necessárias para escrever e ajudava a confiar na capacidade de escrever.

Observou-se, ao longo desse capítulo, que as crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de L2/LE constituem uma importante variável que vem ganhando interesse crescente e que começa a focalizar aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda, as pesquisas das crenças dos professores superam amplamente as dedicadas aos alunos e aquelas relativas à relação entre as crenças de ambos.

Também se constatou, nesse capítulo, a situação marginal em que se encontra a escrita dentro da área de aquisição de L2/LE quanto ao seu tratamento na sala de aula, nos materiais didáticos e na pesquisa. Neste último caso, os trabalhos em torno da escrita se concentram no seu como processo e ensino, e apenas alguns abordam sua contribuição como meio de aprendizagem de línguas ou as crenças de professores e alunos a seu respeito, particularmente sobre as crenças de alunos acerca da escrita como objeto e meio de aprendizagem de L2/LE.

O estado da questão descrito nos parágrafos anteriores justifica o objetivo da presente investigação, cujo desenho se explica no capítulo seguinte, dedicado a descrever o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO III

DESENHO DO ESTUDO E METODOLOGÍA

No capítulo anterior se descreveu o referencial teórico deste estudo, baseado numa perspectiva filosófica, psicossocial e construtivista social, e se apresentaram os resultados pesquisas e estudos realizados sobre crenças de professores e alunos com relação à aprendizagem de L2/LE, particularmente da escrita.

Nesse capítulo, se observou que: a) o estudo das crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas é uma necessidade básica para a formulação de propostas didáticas efetivas para a interação em sala de aula; b) a escrita ocupa uma posição secundária na pesquisa aplicada e na área de aquisição de L2/LE, nos materiais para o ensino e na prática docente; e c) já existe um importante número de investigações que trazem grandes contribuições à compreensão desse tema, mas ainda são escassas na área da escrita em L2/LE.

O presente capítulo apresenta os pressupostos e a base conceitual do desenho da investigação e descreve os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, o contexto e os participantes. Também se abordam assuntos relativos à fiabilidade e validade do estudo.

3.1 Base conceitual do desenho

Este trabalho investiga as crenças de aprendizagem de línguas de dezenove alunos adultos brasileiros de E/LE (nível inicial) sobre a escrita em uma Escola de línguas local, isto é, tenta identificar a visão desses aprendizes a respeito do papel da escrita como meio e objeto de aprendizagem de línguas, as estratégias que consideram apropriadas para adquirir esta habilidade, sua atitude durante a realização de tarefas dessa natureza e a relação entre as crenças verbalizadas e as ações.

O estudo parte dos pressupostos básicos de que: a) os alunos levam para a sala de aula um caudal de experiências, traduzido em teorias ou crenças relativas à aprendizagem de línguas, que podem influenciar suas atitudes e ações durante esse processo; e b) a escrita constitui uma habilidade comunicativa que desempenha um papel fundamental, embora pouco explorado, na aquisição de L2/LE.

A partir dos objetivos acima propostos, procurou-se responder à pergunta principal: Quais as crenças de aprendizagem de alunos principiantes brasileiros adultos, sobre a expressão escrita em um curso de E/LE de uma Escola de Línguas? Com o propósito de se coletar dados que pudessem ajudar a responder esta questão, as seguintes perguntas secundárias foram elaboradas:

- a. Qual o papel atribuído por esses alunos à escrita na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira?
- b. Qual a sua atitude perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula?
- c. Que ações relativas à escrita desenvolvem esses aprendizes em sala de aula?
- d. Que estratégias eles acham adequadas para aprender a escrever em Espanhol?
- e. Qual a relação entre as crenças desses estudantes e suas ações relativas à escrita?

As respostas a essas perguntas pressupõem descrições e interpretações das experiências, do discurso e das ações de aprendizagem dos alunos a partir da visão que eles têm sobre esses aspectos, sobre eles mesmos e sobre o contexto. Isto justifica o desenho de um estudo qualitativo interpretativista com algumas características etnográficas.

O principal argumento que apóia essa opção está nas próprias pesquisas realizadas sobre crenças de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2000; Conceição, 2004; Cunha, 1998) que reforçam o pressuposto de que elas estão ancoradas nas experiências de professores e alunos e, para entendê-las, é essencial conhecer essas experiências e a maneira como esses atores dão significados a suas próprias ações e crenças, bem como às dos outros nas interações em sala de aula.

O pressuposto anterior parece estar implícito na obra de diversos autores (André, 1995; Carrasco e Hernández, 2000; Erickson, 1984, 1996; Nunan, 1997; Seliger e Shohamy, 1995) que advogam pelo uso de uma metodologia “naturalista”, “qualitativa” ou “interpretativista”, isto é, de raízes fenomenológicas e ecológicas - centrada no mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados a elas atribuídos - para investigar os comportamentos humanos em seus respectivos contextos socioculturais.

É obvio que a proliferação de termos para designar fenômenos, processos, eventos ou metodologias semelhantes provoca confusões em qualquer projeto investigativo. Na tentativa de evitar esse risco, esta pesquisa toma como base a formulação de Erickson (1996) para adotar o termo “interpretativista” como inclusivo das abordagens da investigação educativa (etnográfica, qualitativa, observacional participativa, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista e interpretativista) que exibem certas diferenças ou particularidades, mas guardam grandes semelhanças básicas, entre as que se destaca o interesse pelos significados imediatos e locais das ações desde a perspectiva dos atores (Erickson, 1996).

Para André (1995, p. 18) “a fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza a necessidade de penetrar no universo conceitual dos sujeitos para estudar como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações que ocorrem em suas vidas”. Este paradigma está na base das abordagens metodológicas citadas anteriormente, em particular, da que caracteriza o desenho desta pesquisa.

Nunan (1997, pp. 53-54) considera básica a relação entre a abordagem etnográfica e as hipóteses ecológica e fenomenológica sobre o comportamento humano. A primeira se apóia na crença de que o contexto influi significativamente nesse comportamento. A segunda questiona a existência de uma realidade objetiva independente das percepções subjetivas do pesquisador e dos participantes, ou seja, os etnógrafos consideram que o comportamento humano não pode ser entendido sem considerar “as percepções subjetivas e os sistemas de crenças de pesquisadores e pesquisados” (Nunan, 1997, p. 54).

Em outras palavras, a pesquisa etnográfica descansa sobre dois pilares básicos: a importância do contexto para o comportamento humano e o papel central dos sistemas de crenças dos indivíduos (investigadores e participantes) no processo e nos resultados da investigação.

Por outro lado, o pesquisador etnográfico deve tentar fazer explícito o que é implícito e tácito para os informantes. Ao se referir ao relatório de Malinowski sobre os habitantes das Ilhas Trobriand, Erickson (1996, p. 205) chama a atenção para o fato de que o pioneiro da etnografia moderna:

[...] no se limito a transmitir una visión del conocimiento cultural explícito [...] además transmitió sus inferencias acerca del conocimiento cultural implícito [de aquellos individuos]; acerca de perspectivas tan habituales para los miembros de ese pueblo que quedaban fuera de su percepción consciente y no podían, en consecuencia, ser verbalizadas por los informantes.

[...] não se limitou a comunicar uma visão do conhecimento cultural explícito [...], mas transmitiu suas inferências [interpretações]¹⁷ acerca do conhecimento cultural implícito [daqueles indivíduos]; sobre crenças e perspectivas tão habituais para eles que ficavam fora de sua percepção consciente e não podiam, em consequência, ser verbalizadas pelos informantes. (Tradução nossa)

No presente estudo não se adota o método etnográfico no sentido estrito da Antropologia. Nele são aproveitadas sua base conceitual e suas técnicas de coleta e análise de dados (observação, notas de campo, diários, entrevistas, interpretação) para descrever e interpretar as crenças e ações - e o significado a elas atribuído - de um grupo de indivíduos que interage em forma intermitente dentro de um determinado contexto. Neste caso, trata-se de dezenove alunos principiantes adultos em um curso de E/LE de uma Escola de Línguas brasileira.

Nunan (1997) enumera seis características etnográficas, a maioria das quais está presente no desenho dessa pesquisa em diferentes graus: a) se evita manipular o fenômeno investigado (os informantes nesse estudo pertencem a grupos intactos, mas somente aqueles com determinadas características constituíram fontes de dados); b) se busca a colaboração dos participantes (nesse

¹⁷ Embora as palavras *inferência* e *interpretação* possam não ser sinônimas, aqui o primeiro termo tem o sentido de "interpretar" não só o fenômeno observado, mas também o discurso e as ações dos participantes.

caso professores e alunos); c) se realiza uma análise interpretativa dos dados; d) a investigação se desenvolve no contexto em que os participantes vivem e trabalham ou - há que acrescentar - estudam; e) as perguntas da pesquisa, a coleta de dados e a interpretação interagem constantemente e f) a investigação tem uma duração relativamente longa.

Barcelos (2000), por sua vez, aponta três razões para a utilização da abordagem etnográfica na investigação de crenças de aprendizagem de línguas: (a) permite a comparação e o contraste entre discurso e ação em um determinado contexto; (b) oferece uma perspectiva êmica¹⁸ de uma determinada cultura por meio da descrição densa; e (c) observa as causas dos indivíduos terem certas crenças e a maneira como estas se relacionam com o contexto.

Barcelos (2001), tomando por base as definições, metodologias e relações entre crenças e ações, divide os estudos de crenças em três abordagens (normativa, meta-cognitiva e contextual)¹⁹ que, embora convivam na atualidade, representam momentos diferentes na evolução da pesquisa nesta área.

Segundo esta autora, os estudos incluídos na primeira abordagem se caracterizam por: a) dar às crenças uma função de predição das ações dos alunos; b) inferir crenças a partir de um conjunto de afirmações pré-estabelecidas em questionários de escala Likert, principalmente na forma do *Beliefs About Language Learning Inventory -BALLI-* desenvolvido por Horwitz (1985); c) não investigar, apenas sugerir, a relação entre crenças e ações e c) aplicar análises estatísticas descritivas.

Os estudos agrupados na perspectiva meta-cognitiva inferem as crenças a partir das declarações dos alunos por meio de auto-retratos, entrevistas semi-estruturadas e questionários desenhados pelos próprios investigadores, enquanto os dados são processados através da análise

¹⁸ Em outras palavras, através da ótica dos participantes, com suas próprias palavras e terminologias. Para uma definição mais precisa e detalhada do termo, ver Watson-Gegeo (1988).

¹⁹ Para mais informação sobre estas abordagens, ver Barcelos (2001).

de conteúdo. Esta abordagem conceitua crenças como conhecimento meta-cognitivo, no sentido do modelo elaborado por Flavell (1979) e explicitado na seção 2.2.2.4 do Capítulo 2 dessa pesquisa.

Barcelos (2001) completa sua organização dos estudos de crenças com a abordagem contextual. Suas características são: a) o estudo das crenças usando uma variedade de técnicas (observação, diários, narrações, análise de metáforas, análise do discurso, entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos...), o que caracteriza um tipo de triangulação; b) uma análise interpretativa dos dados; c) a investigação da relação crenças-ações; e c) a inferência das crenças dentro do contexto de atuação dos participantes investigados.

À lista de instrumentos de coleta de dados citados anteriormente, Vieira-Abrahão (2006, p. 220) acrescenta outros utilizados em pesquisas recentes no Brasil, como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento.

A presente pesquisa, que entre outros instrumentos utiliza um questionário mesclado (enunciados/perguntas abertas, de escala Likert, de diferencial semântico e uma tarefa de redação), se poderia incluir na última abordagem descrita por Barcelos (2001). Nela também se abordam dados quantitativos (porcentagens, principalmente) com o único propósito de facilitar a interpretação da informação sobre as crenças e ações dos participantes. Resumindo, o presente estudo se insere na tradição qualitativa interpretativista e aplica algumas técnicas e procedimentos etnográficos para a coleta e a análise dos dados.

3.2 Contexto da investigação

Na seção 1.2.1. da Introdução, foi descrita a situação do ensino de LE no Brasil, particularmente da língua espanhola com o objetivo de mostrar o macro contexto em que se insere a Escola de Línguas onde se realizou a investigação. As características deste contexto se especificam a seguir.

3.2.1 A Escola de Línguas

A Escola de Línguas onde foi realizada a pesquisa está localizada na capital federal e tem vínculos oficiais com um país do mundo hispânico, e objetivos sociais semelhantes aos das instituições públicas brasileiras de ensino de línguas. Essa escola dispõe de treze salas de aula com espaço físico adequado para acolher até quatorze alunos e os meios necessários (quadros, vídeos, carteiras confortáveis e aparelhos de televisão e de som) para o desenvolvimento das aulas.

O curso de E/LE nesta escola de línguas se rege por um programa estruturado em torno dos paradigmas estabelecidos no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (Consejo de Europa, 2002) e adaptados ao contexto local. As aulas duram noventa minutos com dois encontros semanais (em dias alternos) e um de cento e oitenta minutos nas sextas-feiras e aos sábados. O curso está organizado em seis níveis (do inicial ao superior) e cada um deles equivale a um semestre de sessenta horas/aula; ou seja, a duração total do curso é de trezentas e sessenta horas.

O nível inicial tem uma matrícula média de duzentos e quarenta alunos distribuídos em dezoito turmas (entre oito e quatorze estudantes).

3.3 Os participantes

Os participantes da pesquisa são quatro professores (dois falantes nativos: o pesquisador e Maria, e dois lusófonos: Aparecida e Telma - os três nomes são fictícios) e dezenove alunos (A1, A2, A3, A6, A7, A8, A11, A12, A13, B1, B2, B8, B12, C3, C6, C8, C11, C13 y C14), matriculados nas turmas (A, B e C), onde o pesquisador, Aparecida e Telma são professores, respectivamente.

O professor pesquisador é diplomata formado em Relações Internacionais; cursou três anos da carreira de Letras Inglês, fez especialização em Língua e Cultura Espanholas e a fase letiva e de proficiência investigadora num Programa de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira. Sua experiência no ensino de línguas é de mais de quatorze anos e, desde 1998, coordena o curso de Espanhol na escola de línguas onde se realizou a pesquisa.

Aparecida é formada em Letras Português/Espanhol; tem o *Diploma Superior de Español Lengua Extranjera (DELE)*, uma especialização em Espanhol instrumental (leitura), três cursos de atualização para professores de E/LE e vários seminários e oficinas sobre o ensino dessa língua e sua respectiva literatura. Ela tem ministrado aulas de Inglês, Português e Espanhol por um período quinze anos (cinco dos quais na Escola de línguas onde se realizou a pesquisa).

A professora Telma é formada em Letras Inglés e tem um curso superior na *Universidad de Salamanca*, o *DELE*, e dois cursos de apoio ao ensino do E/LE em universidades espanholas. Ela ministrou aulas de Inglês e Espanhol por dez anos (cinco na Escola de línguas onde se realizou a pesquisa).

A participação das professoras Aparecida e Telma responde naturalmente ao fato de serem as titulares de duas das turmas onde estão matriculados os alunos pesquisados. Isto as torna fontes de informação valiosa sobre os episódios em sala de aula que foram foco de observação para esta pesquisa; ou seja, suas perspectivas serviram como parâmetros de contraste com as observações do pesquisador.

A participação da professora Maria (não é titular de nenhuma das turmas incluídas na pesquisa) se justifica pela necessidade de contar com uma outra perspectiva para a interpretação dos dados e a observação sistemática das aulas do professor investigador, em que se concentrava o maior número de alunos participantes e a presença das professoras, Aparecida e Telma, seria menos assídua. Maria é falante nativa de Espanhol, formada em jornalismo em uma universidade

brasileira, com vários cursos de especialização no ensino do E/LE, incluído um Máster em Língua e Cultura Espanholas. Ela ministra aulas de E/LE há mais de quinze anos (os últimos sete na escola onde se realizou a pesquisa).

Com o intuito de: a) obter relatos detalhados sobre experiências educacionais gerais e específicas da aprendizagem de idiomas e b) garantir que esses relatos não fossem influenciados pela orientação pedagógica da Escola de línguas onde se realizaria a pesquisa, optou-se por investigar três turmas de alunos iniciantes (N=42). Esses estudantes responderam um questionário preliminar (Apêndice A), cujos objetivos eram: a) selecionar informantes formados que já tivessem estudado alguma língua estrangeira e b) coletar alguns dados específicos em função da pesquisa que mais tarde se reiterariam no segundo questionário e nas entrevistas.

Trás a aplicação do questionário preliminar, o grupo de participantes ficou formado por dezenove profissionais (onze mulheres e oito homens com idade média de trinta e cinco anos) formados em diferentes campos (doze com cursos de pós-graduação), com experiência média de cinco anos na aprendizagem de línguas - todos estudaram inglês por dois anos, como mínimo.

Esses dezenove participantes eram principiantes, sem nenhum conhecimento prévio formal ou informal do idioma espanhol, embora a semelhança entre o Português e o Espanhol os tornasse “falsos principiantes” com uma competência na língua-alvo, que os colocava em um nível superior ao de sobrevivência, segundo a *Estructura de Niveles del Consejo de Europa -ENCE-* (Espinosa, 2000) ou entre os níveis A1, nas habilidades produtivas e A2, nas receptivas, de acordo com os níveis de referência do Marco Comum Europeu.

Na tabela seguinte se resumem as características dos dezenove alunos participantes (idade, sexo, escolaridade e experiência na aprendizagem de línguas estrangeira), coletadas por meio do questionário 1.

Tabela 2. Quadro-resumo das características dos participantes.

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade	Anos estudando LE	
				Inglês	Outras
A1	51	F	Superior	3	2
A2	44	M	Pós	4	
A3	25	F	Superior	3	
A6	23	F	Superior	5	1
A7	45	M	Superior	5	
A8	41	F	Pós	2	2
A11	36	F	Pós	10	3
A12	43	F	Pós	2	5
A13	32	M	Superior	6	3
B1	32	F	Pós	5	
B2	45	F	Superior	3	
B8	28	M	Pós	3	3
B12	40	M	Superior	4	
C3	30	M	Pós	3	
C6	24	M	Pós	7	
C8	23	F	Pós	8	
C11	49	F	Superior	6	2
C13	35	M	Pós	9	
C14	26	F	Pós	7	
Media	35			5	2

3.4 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos

Segundo Lakatos e Marconi (2000), antes de decidir sobre os instrumentos e procedimentos a utilizar na coleta de dados, é preciso determinar quais informações entram nessa categoria em função dos objetivos e das perguntas da pesquisa, isto é, identificar os discursos, ações, comportamentos e/ou fenômenos específicos capazes de oferecer evidências aceitáveis.

Como já mencionado, os objetivos do presente estudo são: (a) identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem de dezenove alunos adultos de E/LE (nível inicial) sobre a expressão escrita no contexto de uma Escola de Línguas; (b) identificar as estratégias que esses alunos consideraram adequadas para aprender a escrever em E/LE; e (c) observar a relação entre as crenças verbalizadas por esses alunos e suas ações na realização de tarefas de escrita.

Assim, as seguintes informações foram consideradas dados relevantes em função dos objetivos da pesquisa: a) as experiências de aprendizagem dos alunos (gerais e as relativas à língua estrangeira); b) suas declarações sobre a importância da escrita como objeto e meio de aprendizagem de línguas; c) as atitudes declaradas ou observáveis desses alunos com relação à escrita; d) as estratégias consideradas apropriadas para aprender a escrever em E/LE; e d) a percepção dos participantes sobre sua competência textual.

Ao mesmo tempo, assumiu-se como estratégia qualquer ação declarada como sendo válida e/ou efetivamente realizada pelos alunos para aprender a escrever em E/LE, desde que surgisse a oportunidade para sua verbalização ou concretização, por exemplo, a) na tarefa de redação incluída no questionário 2 e b) durante o desenvolvimento das seqüências didáticas preparadas para o período de observação de aulas.

Em resumo, as informações relativas aos aspectos referidos nos parágrafos anteriores constituem dados relevantes para dar resposta às perguntas de pesquisa e foram coletadas por meio dos instrumentos e procedimentos que se descrevem a seguir.

3.4.1 Questionários

Griffie (1999) aponta várias vantagens do uso de questionários. Ele cita a possibilidade de se coletar uma grande quantidade de dados em um tempo relativamente curto, a facilidade de se trabalhar com eles e seu baixo custo, se comparado com outros instrumentos (Seliger e Shohamy, 1995), e sua aplicação à pesquisa de, praticamente, qualquer aspecto da Educação (Nunan, 1997). Barcelos (2000) ressalta seu caráter menos ameaçador que as observações e suas qualidades de precisão e clareza.

Esta última autora resume as críticas mais comuns ao uso de questionários para investigar crenças: a) torna difícil uma interpretação consistente de seus enunciados e perguntas por parte dos informantes, que também respondem em função do que eles consideram ser adequado e b)

restringe as opções dos respondentes a um conjunto de enunciados pré-estabelecidos que, geralmente, se aproximam demasiado à literatura acadêmica.

Vieira-Abrahão (2006, p. 221) lembra que questões como nível de linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das respostas e extensão do instrumento devem ser cuidadosamente consideradas pelo elaborador de questionários. Ela recomenda a realização de um piloto para solucionar qualquer problema de ambigüidade ou falta de compreensão.

Nessa pesquisa foram tomadas algumas medidas para atenuar ou neutralizar as referidas desvantagens e garantir a maior eficácia possível dos questionários. A elaboração da primeira versão foi precedida de entrevistas informais com alunos da Escola de línguas para coletar informações sobre a linguagem que eles usam ao falar dos assuntos relativos à investigação. Essa versão e os objetivos gerais e específicos do estudo foram submetidos à consideração das três professoras participantes e de uma outra não participante, a partir de cujas observações surgiu uma segunda versão que foi pilotada com seis alunos principiantes na escola investigada.

Ao longo do processo de elaboração e aplicação dos questionários foram emergindo as categorias seguintes em torno das perguntas da pesquisa:

1. *Importância* da escrita, refletida nas declarações dos informantes sobre: a) a contribuição dessa habilidade para o processo de aprendizagem; b) o lugar da escrita dentre as outras habilidades; e c) a utilidade de se aprender a escrever em E/LE.
2. *Atitude* com relação à escrita, representada pela: a) aceitação ou rejeição da escrita de acordo com as declarações dos participantes sobre suas preferências e o grau de dificuldade na elaboração de textos escritos; e b) a conduta perante a realização de tarefas de escrita.
3. *Domínio/capacidade*, representados pela percepção dos alunos sobre sua competência textual em Português e Inglês e os resultados da tarefa de redação (item 10).

4. *Estratégias de aprendizagem* que os informantes consideravam adequadas para aprender a escrever em E/LE.

Foram elaborados e aplicados dois questionários que combinavam perguntas de respostas abertas, de escala *Likert* e de diferencial semântico, e uma tarefa de redação em Português (questionário 2).

O primeiro questionário (Apêndice A) visava identificar as características dos informantes que participariam da pesquisa, e obter dados preliminares sobre suas experiências de aprendizagem em geral (atividades escolares preferidas, percepções sobre sua competência textual e a utilidade e grau de dificuldade da escrita em Português) e em línguas estrangeiras (crenças desses alunos acerca de seu domínio das habilidades lingüísticas em Inglês e outras línguas).

O segundo questionário (Apêndice B) procurava corroborar aqueles dados e coletar informações relativas às crenças de aprendizagem de línguas dos respondentes a respeito da escrita: sua importância como meio e objeto de aprendizagem (pergunta a), as estratégias adequadas para aprender a escrever (pergunta d), e a utilidade e dificuldade dessa aprendizagem (pergunta b).

Como já foi descrito, o questionário 2 é uma combinação de perguntas de respostas abertas, de escala *Likert*, diferencial semântico e uma tarefa que consistia em redigir uma carta a um amigo estudante de E/LE que pedia conselhos para aprender a escrever nessa língua. Esta atividade objetivava verificar o domínio da competência textual dos alunos em Português e identificar as estratégias que eles consideravam mais apropriadas para aprender a escrever em Espanhol.

Com o intuito de não afetar a programação das aulas e garantir tempo aos informantes para refletir sobre suas respostas, eles foram instruídos a responder os questionários em casa e devolve-los ao pesquisador na aula seguinte. Os dados primários coletados por meio destes instrumentos estão resumidos nos apêndices B1, B2, B3 e B4, respectivamente.

3.4.2 Observação de aulas.

A observação de aulas e os diários são ferramentas típicas da pesquisa etnográfica escolar. A observação pode ser realizada por um dos participantes que fazem parte da situação observada ou por alguém de fora que grava os detalhes dessa situação (Seliger e Shohamy, 1995). Estes autores lembram que os diários têm sido utilizados intensamente na coleta de dados sobre as experiências de aprendizagem de línguas de alunos e que podem ser redigidos pelo pesquisador e/ou algum dos participantes.

As vantagens da observação de aulas podem ser resumidas da maneira seguinte: a) permitem estudar o fenômeno de perto; b) a atenção pode focar um sujeito/objeto ou um grupo deles; c) sua duração depende do objeto de estudo; d) as sessões podem ser gravadas em vídeo ou áudio; e e) têm diferentes graus de explicitude dependendo da especificidade dos dados (Seliger e Shohamy, 1995). Nessa pesquisa os focos de observação e o guia para a redação dos diários por parte do pesquisador e dos professores participantes foram estabelecidos *a priori*.

Por meio desses dois instrumentos se pretendia coletar informação para identificar: a) a atitude dos participantes perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula (pergunta b); b) as ações relativas à escrita que eles desenvolviam em sala de aula (pergunta c); e c) a relação entre as crenças e estratégias verbalizadas e as ações realizadas (pergunta e). Em função desses objetivos e dentro da programação regular do curso de E/LE, foram estruturadas seqüências didáticas (Apêndice C) idênticas para serem desenvolvidas ao longo de três semanas pelos titulares das turmas (A, B e C) em que estavam matriculados os alunos participantes do estudo.

O período de observação focalizada nas atitudes e ações dos informantes pesquisados com relação à escrita parece curto em se tratando de um estudo qualitativo. Entretanto, as seqüências didáticas escolhidas e desenvolvidas durante as três semanas do curso garantiram a coleta de suficientes dados em função dos objetivos da pesquisa, como se pode constatar nas tabelas e apêndices deste estudo.

Também foi estabelecida uma “regra de procedimentos” entre os titulares das três turmas, quanto ao desenvolvimento das referidas seqüências e aos pontos específicos a serem observados e comentados sobre cada um dos alunos participantes. Para assegurar a maior uniformidade possível nestes procedimentos, foi elaborado um esquema de observação/modelo de diário (Apêndice D) com a identificação dos informantes, as datas das aulas e os aspectos a serem observados e comentados.

O pesquisador observou quatro aulas nas turmas B e C, enquanto as professoras Aparecida e Telma observaram o mesmo número de aulas na turma A. A professora Maria assistiu a todas as aulas da turma durante as já citadas seqüências didáticas. A idéia era observar o foco de atenção da investigação desde diferentes perspectivas e contrastar os dados à procura da maior objetividade possível.

As aulas da turma A foram gravadas em vídeo; mais não foi possível fazê-lo nas outras duas turmas por falta de consenso entre os alunos para autorizar a gravação (sós dez desses aprendizes participaram da pesquisa).

As gravações das observações das aulas foram de escassa utilidade por terem sido limitadas a apenas uma turma e sua duvidosa eficácia para captar as ações, atitudes e interações dos alunos na realização de tarefas de escrita.

Os efeitos dessas limitações foram reduzidos em alguma medida com a presença de dois observadores (o professor titular de cada turma e outro externo) nas salas de aula durante o desenvolvimento das seqüências didáticas concebidas para as sessões de observação e com os intercâmbios de opiniões entre ambos os observadores imediatamente depois de cada aula observada. Os dados primários coletados por meio desses instrumentos estão resumidos no Apêndice D1.

3.4.3 Entrevistas.

De acordo com Nunan (1997), as entrevistas têm sido amplamente utilizadas como instrumentos de investigação em Lingüística Aplicada, preferentemente as semi-estruturadas e abertas, para os casos de estudos interpretativistas como esse. Essa técnica oferece ao investigador um aceitável grau de controle e flexibilidade, a partir dos assuntos de seu interesse que determinam o curso da entrevista.

No sentido anterior, Seliger e Shohamy (1995) lembram que as entrevistas têm sido aplicadas nas pesquisas em L2 para coletar informações sobre assuntos encobertos como as atitudes, a motivação e as estratégias dos aprendizes. Este instrumento está considerado como uma das formas mais poderosas de entender os informantes na investigação qualitativa, pois permite o acesso às crenças, aos desejos e às intenções do indivíduo por meio de suas próprias palavras.

Duas desvantagens que devem ser levadas em consideração na hora de elaborar e/ou aplicar esta técnica têm a ver com a natureza assimétrica das relações entre os participantes; ou seja, o poder e a autoridade do investigador perante a ausência desses atributos nos entrevistados (Nunan, 1997) e a tendência desses últimos expressarem o que acham que o pesquisador quer ouvir (Ellis, 1985).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dezoito informantes (menos C3) com o propósito de esclarecer ou corroborar informações coletadas por meio dos questionários, das observações e dos diários, particularmente as relativas às experiências de aprendizagem desses alunos a respeito da escrita em Português e em LE e à importância atribuída à escritura como meio e objeto de aprendizagem.

Todas as sessões (uma com cada um dos dezoito participantes) foram gravadas em áudio e logo transcritas antes de serem entregues aos entrevistados para verificarem a fidelidade das transcrições e confirmarem sua correção, criando assim oportunidades para esclarecimentos.

Depois desse procedimento, as informações foram analisadas e organizadas nas categorias que iam emergindo ao longo da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas em Português e focaram três assuntos (Apêndices E1, E2, e E3): a) o tratamento dado à escrita na aprendizagem e desenvolvimento do Português e da língua estrangeira nos cursos frequentados pelos entrevistados; b) as atividades que mais os ajudaram a aprender uma LE; e c) as habilidades lingüísticas mais úteis em função dos objetivos dos aprendizes.

Na tabela 3 estão resumidos os instrumentos utilizados na coleta de dados, a frequência de sua aplicação, a duração média de cada uma dessas aplicações e seus objetivos.

Tabela 3. Resumo dos instrumentos de coleta de dados.

Instrumento	Frequência	Duração	Objetivos
Questionários	2	40 minutos	1. Caracterizar os sujeitos participantes. 2. Obter dados preliminares sobre experiências de aprendizagem em geral e acerca da escritura em L1/LE. 3. Responder às perguntas 1 e 4.
Observações	4*	75 minutos	Responder às perguntas 2, 3 e 5.
Entrevistas	1**	30 minutos	Esclarecer e corroborar informações coletadas por meio dos questionários e observações de aulas em função das perguntas de pesquisa.
Redação	1***		1. Comprovar a competência textual dos sujeitos em L1. 2. Identificar as estratégias que os informantes consideram apropriadas para aprender a escrever em E/LE.

* quatro em cada turma.

** uma com cada um dos participantes, menos 1 (18 no total).

*** faz parte do questionário 2.

3.5 Análise dos dados

O propósito da análise é “encontrar o sentido e o significado dos dados” (Merriam, 1998, p.178). Na pesquisa interpretativa, trata-se de um processo cíclico e interativo, presente em todas as fases da investigação, que se inicia com a própria coleta dos dados, neste caso desde a aplicação do questionário 1, parte de cuja informação está resumida na tabela 3 (a outra é abordada no Capítulo 4).

Nesta investigação, o processo de análise incluiu a leitura e releitura dos dados, sua redução, categorização, classificação, síntese e comparação das informações obtidas. Esses procedimentos foram aplicados a toda a informação coletada.

Todos os dados coletados foram reduzidos a unidades de significado em função dos objetivos e das perguntas da pesquisa. Essas unidades foram agrupadas em diferentes categorias e subcategorias para identificar e organizar os padrões coincidentes e contrastantes dentro de cada uma delas para, finalmente, revisá-las a procura de relações entre elas.

A informação agrupada em diferentes categorias e subcategorias foi revisada várias vezes para localizar padrões comuns, possíveis relações ou contradições. Na última revisão foram priorizadas algumas dessas categorias e subcategorias de acordo com sua relevância, credibilidade (a existência de evidências para apoiá-las), singularidade e interesse especial em função dos objetivos da pesquisa.

As categorias que emergiram nesta análise representam os diferentes aspectos que conformam as crenças de aprendizagem de línguas dos participantes sobre a escrita: importância, estratégias de escritura, domínio do Português e do Inglês, atitude (Questionário 2, Apêndices B1, B2, B3, B4); atitude/ações (Observações, Apêndice D1); tratamento dado à escrita na aprendizagem e desenvolvimento do Português e de LE, atividades que mais ajudaram a aprender a LE, habilidades lingüísticas mais úteis (Entrevistas, Apêndices E1, E2, E3).

Uma vez identificadas as crenças, se tentou interpretá-las à luz do referencial teórico que sustenta a pesquisa com o intuito de dar respostas às perguntas que orientam esse estudo.

3.6 Fiabilidade e validade

De acordo com Gaskell e Bauer (2002, p. 470-491), o que garante a qualidade da pesquisa qualitativa é sua fiabilidade e relevância. O primeiro conceito se preocupa com a replicabilidade na tradição quantitativa; isto é, a possibilidade de repetir a pesquisa e obter os mesmos resultados. Isto é problemático na investigação interpretativa porque esta não procura isolar as leis do comportamento humano, mas descrever e explicar o mundo tal como é visto pelos indivíduos (Merriam, 1998). A relevância, por sua vez, tem a ver com a surpresa como contribuição à teoria ou ao senso comum, ou seja, a prova das descobertas precisa ser documentada com uma discussão sobre as expectativas confirmadas ou não para evitar a falácia da evidência seletiva na interpretação. (Bauer e Gaskell, 2002)

Carrasco e Hernández (2000, p. 106) reconhecem a dificuldade de replicar um estudo qualitativo e obter os mesmos resultados, como pode ocorrer na tradição quantitativa. Lembram, entretanto, que existem formas de garantir a repetição da pesquisa interpretativa, desde que o pesquisador tenha criado as condições para isso através da utilização de diversas formas de coleta de dados e a descrição minuciosa dos participantes, do contexto, dos instrumentos e dos procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados.

Para garantir a fiabilidade, vários autores (Bauer e Gaskell, 2002; Carrasco e Hernández, 2000; Merriam, 1998; Nunan, 1997) apontam os seguintes recursos: triangulação - temporal, espacial, especulativa, metodológica, de pesquisadores, múltipla - (perspectivas e métodos diferentes em busca de inconsistências e contradições), transparência e clareza nos procedimentos, descrição detalhada, construção cuidadosa do *corpus* e validação comunicativa (confrontação dos dados e das interpretações com as fontes e os atores).

Em resumo, há de se oferecer informação abundante e detalhada sobre a coleta dos dados, a maneira como foram estabelecidas as categorias e tomadas as decisões ao longo da pesquisa para assegurar que os leitores do relatório possam acompanhar o processo seguido pelo pesquisador para julgar a qualidade dos resultados.

Na investigação qualitativa, a validade interna e externa (da pesquisa quantitativa) corresponde à credibilidade e a transferibilidade, respectivamente. A primeira indica se os resultados do estudo são críveis em decorrência de procedimentos de coleta e análise de dados adequados, de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda tem a ver com a possibilidade de transferir os resultados para outros contextos, algo que não objetivam os estudos interpretativos, mas que pode ocorrer se a investigação se baseia em descrições minuciosas e exaustivas e na coleta de abundante informação que permitam comparações à procura de correspondências entre o contexto investigado e outros similares (Carrasco e Hernández, 2000 pp. 104-106).

Nessa pesquisa, os instrumentos utilizados produziram dados que ajudaram ao investigador a interpretar as crenças de dezenove estudantes brasileiros de E/LE (nível inicial) em uma Escola de Línguas sobre a escrita.

A credibilidade dos resultados foi assegurada por meio da: a) triangulação dos dados (entrevistas, observações, questionários, diários), que evitou confiar em uma única fonte de informação para explorar as crenças dos alunos; b) confrontação de dados e interpretações com as fontes (alunos, no caso das entrevistas, e professores, no caso da observação) e c) descrição detalhada e clara dos participantes, os instrumentos e procedimentos de pesquisa.

Nesse capítulo foram apresentados os pressupostos e a base conceitual do desenho da pesquisa e foram descritos o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Também foram abordados assuntos relativos à fiabilidade e relevância do estudo. No capítulo seguinte serão apresentados os resultados da investigação.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa objetivava: a) identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem de dezenove estudantes adultos de E/LE (nível inicial) sobre a expressão escrita no contexto de uma Escola de línguas; b) identificar as estratégias que esses alunos consideram adequadas para aprender a escrever em Espanhol e c) observar a relação entre as crenças verbalizadas por eles e suas ações na realização de tarefas de escrita.

Em função desses objetivos, foi desenhado um estudo qualitativo de base interpretativista que utilizou questionários, observações de aula, entrevistas e diários para coletar os dados. Estes últimos foram analisados seguindo procedimentos de redução, categorização, classificação, síntese e interpretação.

Nesse capítulo, os resultados da pesquisa serão apresentados e analisados, na tentativa de captar a essência das crenças dos dezenove alunos investigados sobre a escrita. Não se pretende caracterizar os sistemas individuais de cada um desses informantes, mas organizar toda a informação coletada em torno das categorias e subcategorias que emergiram ao longo do estudo, atendendo a sua frequência e relevância em função dos objetivos e das perguntas de investigação.

Embora nessa análise não se utilize formalmente o recurso de estabelecer dicotomias, há de se reconhecer que nela esteve presente a procura por crenças pró e contra a escrita, a partir das experiências, declarações, atitudes e atuações dos informantes.

Isso não significa que os participantes sempre manifestaram claramente suas crenças em um sentido ou outro – o que não poderia ter sido diferente, haja vista que muitas vezes este construto se apresenta de maneiras complexas e conflitantes. Alguns dos alunos expressaram crenças opostas e/ou não corroboradas por suas práticas, o que mostra o caráter contraditório das crenças,

assinalado por Barcelos e Kalaja (apud Barcelos 2006, p. 19-20) entre outras características. Esta qualidade conflitante fica evidenciada no exemplo seguinte.

A13 é um dos sete alunos que incluíram a escrita entre as suas atividades escolares preferidas, segundo o item quinze do primeiro questionário, mas não reiterou essa preferência no caso das aulas de LE, de acordo com o item um do segundo questionário. Por outro lado, embora este informante reconheça a contribuição da produção de textos para a aprendizagem de línguas (item seis do segundo questionário e dados da entrevista), ele deixou claro seu desinteresse pela escrita como objeto de aprendizagem, conforme o excerto abaixo:

A13: “[Na escola eu preferia] *escrever e ler [e nas aulas de LE] as atividades de compreensão oral e conversação. A redação de pequenos textos e as respostas a exercícios de compreensão [ajudam] a perceber necessidades de vocabulário... na escrita vemos qual o conhecimento que possuímos realmente. Escrever é difícil, mas ajuda a ver os nossos limites... as habilidades que mais me interessam são a compreensão e a expressão oral. Não me interessa a escrita por não constituir uma necessidade de trabalho*”.

Esse exemplo mostra que os sistemas de crenças constituem aglomerados de diversas percepções sobre um determinado objeto que ora coincidem, ora contrastam. Temos, portanto, a formação de núcleos baseados em uma relação dialética de unidade e luta de contrários que levam os indivíduos numa direção ou outra, em dependência da força das crenças, exatamente no sentido desenhado pelos modelos de Rokeach (1968) e Fishbein e Ajzen (1975).

Como já mencionado, ao longo desta pesquisa foram surgindo diversas categorias que conformam os sistemas de crenças dos alunos pesquisados: a) a importância da escrita como objeto e meio de aprendizagem de L2/LE; b) a atitude perante essa habilidade, isto é, se esses aprendizes gostam de realizar tarefas de escrita, se as consideram chatas e difíceis; c) as estratégias que eles consideram adequadas para aprender a escrever em Espanhol; d) seu comportamento durante a realização de tarefas de escrita; e e) a percepção desses informantes sobre sua competência textual em Português e na LE.

Como pano de fundo dessas categorias e estreitamente ligadas a elas, aparecem as experiências de aprendizagem desses dezenove alunos como prováveis fontes de seus sistemas de crenças a respeito da aprendizagem de línguas em geral e, particularmente, da escrita em L2/LE. Essa relação fica evidente nas próximas seções, onde são descritas tanto as experiências como as crenças em torno dessas categorias.

Cabe esclarecer que esta organização dos resultados não pressupõe a inexistência de relações entre as informações dentro das diferentes categorias. De fato, em vários casos, os mesmos dados são tratados em mais de uma categoria, o que também põe em evidência o caráter sistêmico das crenças e a pertinência do modelo conceitual psicossocial adotado nesse estudo, segundo foi explicitado na seção 2.1.2.4. do Capítulo 2.

4.1 A experiência de aprendizagem geral e de LE

Os dados dentro desta categoria foram obtidos por meio do item quinze (atividades escolares preferidas) do questionário um; os de número um, dois, três e quatro do questionário dois (referidos às atividades que os alunos mais gostavam e as que detestavam nos cursos de LE, às tarefas de escrita incluídas nas aulas, bem como a maneira e o grau em que sua realização tinha ajudado na aprendizagem) e os itens dezoito e cinco dos questionários um e dois respectivamente (relativos ao quanto aprenderam). A informação sobre a experiência é completada pelas subcategorias “tratamento da escrita” e “atividades que mais ajudaram a aprender”, produzidas pelas entrevistas e o item seis do questionário dois.

Segundo o questionário 1, dezoito (95%) dos respondentes apontaram a compreensão leitora (CL) entre suas atividades escolares preferidas. Desses alunos, somente sete (39%) incluíram a escrita nesse grupo e apenas três informantes (16%) indicaram que gostavam desse tipo de atividade nas aulas de LE, enquanto um número idêntico declarou expressamente detestá-lo, de acordo com o questionário dois. Esses dados aparecem resumidos na tabela seguinte:

Tabela 4. Preferências de aprendizagem dos alunos.

	Atividades preferidas:							Atividades detestadas		
	Na escola		Nas aulas de LE					Gr	Rp	Rd
	CL	EE	EE	EO	CO	CL	M			
Respostas	18	7	3	11	4	3	3	1	3	3
Porcentagem	95%	39%	16%	58%	21%	16%	16%	5%	16%	16%

Legenda: EE / EO: expressão escrita e oral; CO / CL: compreensão oral e leitora; Gr: gramática; Rp: repetição; Rd: redação, M: música.

Na Tabela 4 estão resumidas as atividades declaradas pelos alunos como preferidas na escola e nas aulas de língua estrangeira, bem como as que não gostavam. Os dados expressos no número de respostas e suas respectivas porcentagens evidenciam um alto grau de rejeição à escrita nas aulas de LE.

Essa rejeição parece estar vinculada ao tratamento que, segundo a maioria dos informantes, a escrita tinha recebido no processo de ensino/aprendizagem do Português e do Inglês. Doze (67%) dos entrevistados disseram que, nas aulas de Português, a escrita não tinha sido objeto de uma atenção específica, enquanto onze deles (61%) constataram uma falta de atenção sistemática às atividades dessa natureza nos cursos de língua estrangeira. Os excertos abaixo dão conta destas crenças e a tabela 6 resume os dados sobre este assunto.

A2: “... os cursos que eu tive não ensinaram a redigir diferentes textos ou coisas do gênero. Nunca houve na escola uma metodologia que facilitasse a expressão escrita”.

A7: “... Na escola primária tinha a idéia de que não havia muita necessidade de escrever. Na secundária fui aprender redação melhor por conta própria. Na escola jesuíta –no segundo grau- não se deu a devida atenção à redação. Já na faculdade tive dois cursos de língua portuguesa voltados para a especialidade de direito”.

A8: “... não me lembro de propostas explícitas de redação no sistema de educação. Na minha formação básica, texto foi uma coisa muito escassa. Tinha aulas tradicionais de gramática”.

A11: “... O ensino do Português no primário e no segundo grau é muito precário. Acho a alfabetização o grande problema. Na universidade o estudante aprende a trabalhar com a língua aos trancos e barrancos. Ali se aprende a fazer uma resenha, um resumo, só isso”.

C14: “... mas nos cursos e mesmo na universidade eu não tive nenhum ensino específico sobre a escrita”.

A1: “... não lembro de nenhuma proposta específica para aprender a redigir. No Inglês a gente fazia muitos exercícios escritos de gramática”.

A3: “... no Inglês não me lembro de ter tido redação”.

A12: “... Os [professores] de Inglês incentivavam a tomar notas de textos escritos. Criação mesmo era pouca”.

A13: “... Na aprendizagem de línguas estrangeiras não havia preocupação com redação nos estágios iniciais, só com a gramática”.

B1: “... Eu fiz magistério e tinha que ler para escrever melhor, mas eu acho que não foi uma coisa muito boa... houve pouca redação (dois semestres) sendo um curso de história. No Inglês não se exigia muita redação”.

B8: “... Não havia um ensino específico de redação de textos variados. No Inglês apenas se tratava a escrita. Se completavam textos, faziam ditados”.

B12: “... No segundo grau eu já tinha a capacidade de redigir, mas as aulas eram fracas, o mesmo que na universidade e nas aulas de Inglês”.

C6: “... No curso de Inglês se trabalhava a parte escrita (verbos, completar textos...)”.

C8: “... No segundo grau a gente fazia redações visando o modelo da UNB (30 linhas). Então, na verdade, nós não estávamos sendo preparados para escrever segundo a nossa cabeça. No Inglês não se escrevia muito. A minha escrita é deficiente apesar de ler muito em inglês”.

C11: “... mas nos cursos formais não se ensinava a redigir textos específicos. No curso de Inglês a mesma coisa”.

C13: “... No segundo grau não tive nada específico na área de redação portuguesa. No curso de publicidade tinha de criar textos, anúncios. Por isso tivemos alguns rudimentos de técnicas para montar um bom texto voltado para a publicidade; nada a ver com cartas de reclamação, currículos, narrativas ou coisas do gênero... no inglês também não se enfatizava a escrita”.

Tabela 5. Crenças sobre o tratamento dispensado à escrita.

	Em Português	Em Inglês	Atividades de escritura nas aulas de LE			
	Não específico	Não sistemático	Rd	Gr	Di	CL
Respostas	12	11	15	7	4	2
Porcentagem	67%	61%	79%	37%	21%	11%

Legenda: Rd: redação; Gr: gramática / exercícios gramaticais; Di: datados; CL: compreensão leitora.

Na Tabela 5 se resumem as respostas dos informantes e as respectivas percentagens relativas ao tratamento dado à escrita na aprendizagem do Português e do Inglês, bem como as atividades de escrita que identificaram nas aulas de LE.

Nesses dados se constata que, apesar das críticas dos alunos ao tratamento da escrita, quinze (79%) dos respondentes ao questionário dois indicaram a redação como uma das atividades presentes nas aulas de LE, e a maioria deles comentou que a escrita - na qual alguns incluem também exercícios gramaticais, ditados e compreensão leitora - contribuía para a aprendizagem. Em resumo, três informantes declararam que as redações tinham ajudado a refletir sobre os erros e melhorar a produção; cinco falaram da contribuição da escrita para ampliar o vocabulário e três a respeito do apoio à compreensão leitora e à aprendizagem de regras gramaticais. Alguns excertos das declarações dos alunos sobre esses assuntos são reproduzidos a seguir:

A1: “Quando escrevemos, paramos para pensar antes de colocar no papel. Temos mais chance de elaborar melhor o que pretendemos escrever”.

A3: “... Acho que a redação fixa mais as regras que você tem que saber, a ortografia, palavras novas...”

A6; “Enquanto escrevia eu utilizava o dicionário para procurar palavras que não conhecia; assim aprendia um pouco mais sobre a língua”.

A13: “[Quando se escreve]... percebem-se necessidades de vocabulário”.

B1: “... na expressão escrita você amplia seu conhecimento, lida com o erro e pode se corrigir sem constrangimento”.

C6: “[As atividades de escritura] ajudaram a aprender as regras gramaticais”.

As entrevistas corroboram estas informações sobre a contribuição da escrita para a aprendizagem de LE. Dos dezoito sujeitos entrevistados, doze (67%) - entre eles nove dos quinze alunos que tinham incluído a redação entre as atividades presentes nas aulas de LE - reiteraram sua visão da escrita como uma das tarefas que mais ajudaram a aprender línguas estrangeiras, como fica evidenciado nos excertos abaixo:

A6: “... Em segundo lugar a prática escrita, pois você aprende a língua escrevendo e falando, não só lendo”.

A8: “... Escrever é interessante para fixar”.

A13: “Na escrita nós vemos qual o conhecimento que possuímos realmente. Redigir é difícil, mas ajuda a ver os nossos limites”.

A14: “... Quando você escreve você vai em busca de mais palavras para satisfazer sua necessidade de comunicação. Na expressão oral você tenta fugir, mas na escrita você pode pesquisar”.

Nesses excertos observa-se que os alunos têm uma visão bem clara da contribuição da escrita para a aprendizagem de línguas e que essa visão reflete o caráter contraditório das crenças que a conformam.

Na tabela 6 estão resumidos os dados sobre as atividades que os entrevistados apontaram como as que mais ajudaram a aprender LE e os diferentes graus em que os respondentes acham que a escrita contribui para a aprendizagem, segundo o item seis do questionário dois. Estes dados refletem a importância que os alunos pesquisados atribuem à escritura como meio de aprendizagem, um aspecto que se aborda na seção seguinte.

Tabela 6. Atividades que mais ajudaram a aprender LE e contribuição da escrita.

	Rd	Gr	EO	CO	CL	A escrita contribui:	Muito	Bastante	Não sabem	Pouco
Respostas	12	9	11	9	8		9	4	2	3
Porcentagem	67%	50%	61%	50%	45%		50%	22%	11%	17%

Legenda: Rd: Redação; Gr: gramática; EO: Expressão oral; CO / CL: compreensão oral e leitora.

É curioso que, apesar do papel que esses alunos atribuíram à escrita e de incluí-la entre as atividades presentes nas aulas de LE, apenas três respondentes do questionário 1 consideram boa sua habilidade de escrever em Inglês, enquanto os demais informantes a qualificam de regular (onze) e ruim (cinco). Essa informação sobre a capacidade de escrever em Inglês é reiterada pelos dados extraídos do questionário 2, que mostram uma maioria de respostas concentradas nos textos mais simples.

Na tabela 7 observa-se que os alunos pesquisados acreditam ter uma baixa competência na escrita em inglês e um domínio geral dessa língua entre regular e ruim.

Tabela 7. Domínio percebido do Inglês.

	Questionário 1											
	CO			CL			EO			EE		
	B	Re	R	B	Re	R	B	Re	R	B	Re	R
Respostas	8	8	3	10	6	3	7	7	5	3	11	5
Porcentagem	42%	42%	16%	53%	36%	16%	37%	37%	26%	16%	58%	26%

Legenda: Co / CL, compreensão oral e leitora; Eo / Ee, expressão oral e escrita. B= Bom; Re=Regular; R=Ruim

	Questionário 2 (competência textual em Inglês)				
	1	2	3	4	5
Respostas	15	7	10	3	4
Porcentagem	79%	37%	53%	16%	21%

Legenda: Capacidade de escrever textos: 1. simples sobre assuntos familiares de interesse pessoal; 2. claros e detalhados sobre uma grande variedade de assuntos relacionados com o interesse próprio; 3. relatórios argumentando pró ou contra um ponto de vista; 4. longos, claros e bem estruturados expressando pontos de vista próprios e 5. descritivos, narrativos, argumentativos, etc. apropriados ao leitor em mente.

Em outras palavras, os alunos pesquisados acreditam ter desenvolvido tarefas escritas nas aulas de LE que os ajudaram a aprender, mas ainda assim eles não atingiram um alto nível de competência na escrita em Inglês e seu domínio geral da língua se coloca entre baixo e médio.

Os dados apresentados nos parágrafos anteriores desenharam um quadro da experiência de aprendizagem dos informantes onde a escrita: a) não recebeu um tratamento específico na

aprendizagem do Português; b) era abordada nas aulas de LE, mas não de maneira sistemática; e c) aparece entre as atividades que mais contribuíram para a aprendizagem de LE. Entretanto, a) apenas uma minoria lembra a escrita como atividade escolar preferida (39%) ou como uma tarefa de LE que eles gostavam (26%) e b) há uma crença majoritária entre os informantes de que seu domínio geral de LE e da escrita em particular não é satisfatório.

Esses dados corroboram a percepção de Dewey (1976, p. 13-16) de que o caráter educativo das experiências depende de: a) serem agradáveis ou não e b) sua influência sobre experiências posteriores. No caso dos alunos pesquisados, suas experiências de aprendizagem se inclinam num sentido negativo com relação à escrita, ou seja, a atitude desses aprendizes perante tarefas dessa natureza deverá ter esse signo. Entretanto, o presente estudo assinala para a possibilidade das ações didáticas na aula de LE modificarem essa atitude e contribuírem para a reconstrução de novas crenças de aprendizagem.

4.2 A importância da escrita na aprendizagem de línguas.

Uma outra categoria de crenças surgida ao longo desta pesquisa gira em torno da importância que os alunos participantes atribuem à escrita como objeto e meio de aprendizagem.

Segundo a tabela 6, as respostas ao item seis do questionário 2 sobre as atividades que mais ajudam a aprender LE apontam que a maioria dos respondentes colocou a escrita no nível mais alto (ajuda muito: 50%) e o imediato inferior (bastante: 22%), enquanto a compreensão leitora foi citada por igual número de informantes, mas com uma ligeira diferença (muito: 22%; bastante: 50%). Nesse mesmo sentido, 95% dos respondentes considera as atividades de escrita necessárias ou muito necessárias (lembrar que alguns incluem nesse grupo os ditados e os exercícios gramaticais) e para 94%, são proveitosas ou muito proveitosas em função da aprendizagem (Ver a Tabela 8).

Este quadro geral da importância atribuída à escrita como meio de aprendizagem de línguas é corroborado nas entrevistas (excertos das declarações dos alunos A6, A8, A13 e A14 na seção anterior), onde doze (67%) dos informantes - entre eles, nove dos quinze que tinham observado a presença da redação nas aulas de LE - confirmaram as tarefas dessa natureza entre as que mais ajudaram a aprender, seguida da expressão oral (61%), da gramática e da compreensão oral (50% cada uma).

No que diz respeito à importância da escrita como objeto de aprendizagem de LE, representada pelo interesse em aprendê-la e desenvolvê-la (item nove do questionário dois) e sua utilidade (entrevistas), os dados coletados parecem coincidir. De acordo com as respostas ao questionário 2, a maioria dos alunos (84%) está mais interessada na expressão oral do que na escrita (58%).

Os resultados das entrevistas confirmam o interesse na primeira habilidade (78%), e acentuam o desinteresse na segunda. Os entrevistados A1, A2, A3, A7, B8 e B12 não reiteraram o seu interesse na escrita, manifestado no questionário 2, o que reduziu para 33% o número de alunos pesquisados que considerou útil aprender a escrever em Espanhol. Estes dados contrastam com os relativos à escrita em Português, considerada útil pela totalidade dos respondentes, segundo o questionário 1.

Os dados resumidos nas tabelas 8 e 9 e os excertos abaixo, evidenciam que a maioria dos alunos pesquisados acredita que a escrita contribui para a aprendizagem de LE, mas não considera útil aprender a escrever na língua-alvo.

Tabela 8. Importância da escrita como meio de aprendizagem.

As atividades de escrita são:				
	Muito necessárias	Necessárias	Muito proveitosas	Proveitosas
Respostas	14	3	12	4
Porcentagem	78%	17%	71%	23%

Tabela 9. Importância da escrita como objeto de aprendizagem.

	Interessa desenvolver a:				Habilidades mais úteis			
	EE	EO	CL	CO	EE	EO	CL	CO
Respostas	11	16	7	10	6	14	6	7
Porcentagem	58%	84%	37%	53%	33%	78%	33%	39%

Legenda: Co / CL, compreensão oral e leitora; Eo / Ee, expressão oral e escrita.

Os seguintes excertos ilustram as crenças dos alunos pesquisados sobre as habilidades lingüísticas mais úteis, segundo as entrevistas:

A1: ... *ler e falar.*

A2: ...*compreender textos escritos.*

A3: *Eu não me imagino escrevendo um texto em Espanhol apesar de saber que isso é importante. [Me interessa aprender e desenvolver] a compreensão e a expressão oral.*

A7: *Ler. O Brasil não fala Espanhol, não há necessidade de falar Espanhol aqui.*

A13: *A leitura. Compreensão e expressão oral. Escrever em Espanhol talvez não seja muito importante. Onde trabalho, qualquer comunicação oficial tem que ser em Português.*

B8: *Compreensão escrita e oral.*

B11: *Expressão oral. Para mim não é muito importante me comunicar através da escrita.*

4.3 Atitude perante a escrita

A atitude dos informantes perante a escrita está representada pelo grau de aceitação ou rejeição encontrado nas respostas sobre: a) a dificuldade e o prazer de redigir em Português e Inglês (item dezessete do questionário 1; item oito do questionário 2, respectivamente); (b) as atividades que os aprendizes mais gostavam nos cursos de LE (itens um e dois do questionário 2); e (c) as atividades preferidas para aprender LE (item sete do questionário 2).

De acordo com o questionário 1, enquanto a totalidade dos alunos pesquisados vê a escrita como uma atividade prazerosa, 58% consideram fácil redigir em Português, 16% estão indecisos

e 26%, acham difícil essa atividade. Entretanto, apenas 39% desses aprendizes incluíram a escrita entre suas atividades preferidas na escola, junto com a leitura (95%).

Essa percepção dos informantes sobre o grau de dificuldade da escrita em Português é semelhante à que eles têm a respeito da escrita em LE. Segundo o questionário dois, para 59% dos respondentes é fácil escrever em LE, enquanto 29% têm uma opinião oposta. Ao mesmo tempo, 64% desses aprendizes percebe a escrita em LE como uma atividade prazerosa frente a 18% que a considera tediosa. Entretanto, como constatado na Tabela 4, apenas 16% dos aprendizes apontou as atividades de escrita entre as que mais gostava na aula de língua estrangeira e igual número declarou que detestava esse tipo de tarefa.

A informação anterior, coletada por meio de itens de resposta aberta no questionário 2, contrasta com as respostas ao item sete de escala *Likert* desse mesmo instrumento sobre as atividades preferidas para aprender LE. Esses dados apontam uma alta preferência por tarefas escritas, principalmente as que não demandam criação textual ou muita elaboração. Os dados apresentados sobre a atitude dos alunos perante a escrita aparecem resumidos nas tabelas 10 e 11, abaixo.

Tabela 10. Crenças sobre dificuldade e aceitação da escritura em Português e LE.

		Escrever em português é:							
		M. fácil	Fácil	Não sabem	Difícil	M. prazeroso	Prazeroso	Não sabem	Chato
Respostas		10	1	3	5	15	5	0	0
Porcentagem		53%	5%	16%	26%	79%	21%	0%	0%
		Escrever em LE é:							
		M. fácil	Fácil	Não sabem	Difícil	M. prazeroso	Prazeroso	Não sabem	Chato
Respostas		2	8	2	5	5	6	3	3
Porcentagem		12%	47%	12%	29%	29%	35%	18%	18%

Na Tabela 10 estão resumidas as declarações dos alunos sobre o grau de dificuldade que eles atribuem à escrita em Português e Inglês, bem como o prazer que provocam as atividades de escrita em ambas as línguas, segundo fica evidenciado na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11. Atividades preferidas para aprender LE

Atividades	Gostam muito	Gostam	Não sabem	Não gostam	Detestam
Escutar o professor e tomar notas.	9	8	2	0	0
Porcentagem	47%	42%	11%		
Fazer atividades escritas na aula.	5	7	7	0	0
Porcentagem	26%	37%	37%		
Tomar notas de textos orais e escritos.	3	8	7	0	0
Porcentagem	17%	44%	39%		
Escrever palavras e expressões novas.	10	5	2	2	0
Porcentagem	53%	26%	11%	11%	
Fazer resumos do que foi aprendido.	6	4	2	4	3
Porcentagem	31%	21%	11%	21%	16%

Na Tabela 11 estão resumidas as declarações dos alunos pesquisados sobre as atividades de escrita que eles mais gostam para aprender LE. A maior pontuação (89%) foi para “escutar o professor e tomar notas” enquanto a menor (52%) foi para “fazer resumos do que foi aprendido”, que também obteve 38% de rejeição.

A análise da informação anterior sobre a atitude desses alunos a respeito da escrita revela que suas declarações sobre gosto, grau de dificuldade e prazer que eles atribuem a essa habilidade são contraditórias, embora se inclinem na direção da rejeição.

4.4 Crenças sobre estratégias/ações adequadas para aprender a escrever em E/LE

A tarefa 10 incluída no questionário dois objetivava: a) identificar as estratégias/ações que os informantes consideravam adequadas para aprender a escrever em Espanhol; b) medir a

competência textual real desses alunos em Português; e c) contrastá-la com sua percepção a esse respeito, segundo os itens dezesseis e cinco dos questionários 1 e 2, respectivamente.

Os respondentes apontaram sete ações/estratégias apropriadas para aprender a escrever em Espanhol. As mais comuns foram (a) ler textos em espanhol (72%); (b) produzir (muitos) textos (67%) e (c) estudar regras gramaticais (61%). Dessas sete, duas (tomar notas e produzir textos) constituíam focos de atenção nas observações de aulas, em função das quais seqüências didáticas iguais tinham sido desenhadas para as três turmas investigadas. Essas estratégias/ações estão resumidas na tabela 12 abaixo. A relação dessas estratégias/ações declaradas com as ações que os alunos concretizaram dentro e fora das aulas é analisada na seção seguinte.

Tabela 12. Crenças sobre estratégias/ações para aprender a escrever em Espanhol.

Estratégias/ações	N	Porcentagem
1 Ler textos em espanhol.	13	72%
2 Produzir (muitos) textos.	12	67%
3 Estudar regras gramaticais.	11	61%
4 Usar o dicionário.	4	22%
5 Aprender com os erros detectados na correção dos textos.	3	17%
6 Tomar notas na aula.	2	11%
7 Ter um bom conhecimento do Português.	2	11%

Legenda: N= número de respondentes

A Tabela 12 resume as sete estratégias/ações que os alunos pesquisados consideraram apropriadas para aprender a escrever em Espanhol, o número de respondentes que sustentam essas crenças e a correspondente porcentagem. É curiosa a alusão ao domínio da língua materna e ao estudo da gramática da língua-alvo como condições necessárias para aprender a escrever em LE, pois isso sugere, por um lado, uma relação entre a competência em L1 e a habilidade de escrever em L2 e, por outro, entre essa habilidade e a competência lingüística em L2.

4.5 Ações e atitudes na realização de tarefas de escrita.

A finalidade da observação de aulas e dos diários era identificar: (a) a atitude que adotavam os participantes perante as tarefas de escrita dentro e fora da aula (pergunta b); (b) as ações de escrita que desenvolviam na sala de aula (pergunta c); e (c) a relação entre as crenças e as ações realizadas por esses alunos (pergunta e). Em função desses objetivos, nos parágrafos seguintes serão analisados os dados das tabelas 11 e 12, junto com os que foram coletados nas observações (tabelas 13 e 14).

Como já foi mencionado na seção anterior, das sete estratégias indicadas pelos informantes como válidas para aprender a escrever em Espanhol, duas (“produzir textos” e “tomar notas”) constituíam focos de observação nas aulas durante o desenvolvimento das seqüências didáticas desenhadas para as três turmas pesquisadas.

No caso da produção de textos, dos doze respondentes que a indicaram, onze realizaram ações relacionadas com a escrita na totalidade das oportunidades criadas para esse fim nas seqüências didáticas. Em outras palavras, esta ação foi realizada por 79 e 89% dos participantes na primeira e na segunda oportunidade, respectivamente (Ver a Tabela 14)

No que diz respeito à ação de “tomar notas”, mesmo sendo apontada por apenas dois dos respondentes (11%) como uma estratégia adequada para aprender a escrever em E/LE, observou-se uma boa participação dos alunos (57%, 79% e 100%, respectivamente) nas três oportunidades criadas para sua realização.

Também houve coerência entre outras ações apontadas pelos alunos como suas preferidas para aprender (realizar tarefas de escrita em sala de aula; tomar notas de textos orais e escritos, e escrever palavras e expressões novas) e a atitude que adotaram na realização de tarefas de escrita ao longo das seqüências didáticas observadas.

No caso da produção de enunciados escritos, que está dentro da ação “escrever palavras e expressões novas” (uma das atividades incluídas pelos alunos entre as preferidas para aprender), foram registrados resultados variados, atribuíveis às características das tarefas que faziam parte das seqüências didáticas observadas. Assim sendo, em seis oportunidades para executar essa ação, a participação dos alunos foi de 26%, 47%, 68%, 95% e 100 %, respectivamente.

Na Tabela 13 aparece resumida a relação entre as estratégias que os informantes apontaram como válidas para aprender a escrever em Espanhol e as preferidas para aprender LE, bem como as ações que efetivamente realizaram dentro e fora da sala de aula durante as semanas em que foram desenvolvidas as seqüências didáticas observadas.

Tabela 13. Relação entre as crenças verbalizadas e as ações

Estratégias / Ações	Verbalizadas		Realizadas		N	Porcentagem
	N	Porcentagem	N	Porcentagem		
1 Produzir (muitos) textos.	12	67%	11	79%	17	89%
2 Tomar notas na aula.*	2	11%	8	57%	19	100%
3 Escrever palavras e expressões novas**	15	79%	14	100%	19	100%

* Inclui apenas as oportunidades criadas pelas tarefas um e oito das seqüências.

** Inclui apenas as oportunidades criadas pelas tarefas cinco e onze das seqüências.

Legenda: N= número de respondentes

Na tabela 14, abaixo, estão resumidos os dados relativos à participação dos aprendizes nas tarefas de escrita incluídas nas seqüências didáticas desenvolvidas nas três turmas observadas durante três semanas do curso. As linhas de um a cinco representam as ações desenvolvidas por esses alunos, enquanto as colunas de um a onze equivalem às tarefas de escrita incluídas nas seqüências.

Tabela 14. Ações observadas durante as seqüências didáticas.

Ações	Porcentagem da participação dos alunos por tarefa.										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Tomar notas.	57%		79%					100%			
2 Ressaltar idéias.	79%			100%							

Ações	Porcentagem da participação dos alunos por tarefa.						
3 Produção de textos	79%			89%			
4 Enumerar diálogos.	100%						
5 Escrever enunciados.	100%	47%	95%	26%	68%	100%	

A informação apresentada nessa seção mostra contradição entre a atitude de rejeição decorrente das declarações dos alunos e aquela observada na realização de tarefas de escrita dentro e fora da aula ao longo das três semanas de seqüências didáticas idênticas para as três turmas pesquisadas. Em outras palavras, independentemente da predisposição negativa destes aprendizes com relação à escrita, fruto de sua experiência de aprendizagem, eles realizaram tarefas dessa natureza quando foram criadas oportunidades que podem tê-los levado a enxergar sua utilidade no processo de aprendizagem.

A constatação anterior apóia a visão de lingüistas aplicados (Barcelos 2006; Borg, 2003, dentre outros) sobre o caráter recíproco e interativo da relação entre crenças e ações e a conseqüente possibilidade de que estas últimas venham a influenciar as primeiras a ponto de transformá-las. É evidente, que os resultados de esta pesquisa não são conclusivos a este respeito, mas apontam para essa possibilidade por meio da prática docente e da reflexão dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Como foi descrito no capítulo dedicado à metodologia, as aulas das turmas investigadas (A, B, C) foram observadas por seus respectivos titulares e um observador externo que registravam as participações dos alunos, escreviam seus comentários e os contrastavam no final de cada aula.

Nos comentários da professora Aparecida sobre uma aula observada na turma A, percebem-se matizes a respeito da atitude dos alunos no sentido de sua iniciativa na realização de tarefas de expressão escrita. Esta professora observou, por exemplo, que naquelas tarefas que podiam ser resolvidas sem necessidade de recorrer à escrita (sublinhar, marcar com um círculo...) e, incluso, nas atividades integradoras que incluíam compreensão oral ou a produção de enunciados breves, alguns alunos só escreviam se estimulados pelo professor. A anotação seguinte foi extraída do

diário da professora Aparecida e ilustra o fenômeno descrito, também relatado pela professora Telma na turma C:

Professora Aparecida: *“Al inicio de la tarea [extraer expresiones de obligación y deseo de un texto oral] la mayoría solo escucha. El profe les llama la atención para lo de la memoria [la capacidad del cerebro de retener la información por un breve lapso] y la conveniencia de escribir, por un lado para poder contrastar sus resultados con los del compañero y luego exponerlos al resto de la clase y, por otro porque escribiendo aprenden más...Algunos alumnos responden, sorprendidos, con una pregunta: -¡Ah!, ¿es para escribir?”* [Interlúngua]

“No início da tarefa [extrair expressões de obrigação e desejo do texto oral], a maioria só escuta. O professor chama a atenção [dos alunos] para o fato de a memória curta reter a informação por um breve lapso no cérebro, razão pela qual convém escrever para poder contrastar os resultados com os colegas da classe e, logo, expô-los ao resto da turma, além do que escrevendo se aprende mais. Alguns alunos respondem, surpresos, com uma pergunta: é para escrever?”

Isto parece apontar para a crença desses alunos sobre o protagonismo do professor em sala de aula. Portanto, a falta de iniciativa de alguns participantes não deve ser interpretada como uma atitude negativa em relação a determinadas tarefas de escrita, mas como sua expectativa a respeito de orientações do que fazer e como.

Por outro lado, é evidente que determinados alunos assumem atitudes mais construtivas que outros, como se percebe nos comentários do professor investigador e da professora Telma sobre a tarefa sete das seqüências (extrair as expressões de obrigação e desejo de um texto escrito) numa aula da turma C:

Professora Telma: *“C6 resaltó las ideas importantes del texto mediante subrayados e hizo apuntes sobre las funciones de las expresiones”.*

“C6 ressaltou as idéias importantes do texto sublinhando-as e escreveu notas sobre as funções das expressões”.

Professor investigador: *“C6 no se limita a subrayar; sino que escribe las expresiones en las respectivas columnas y ayuda a su compañero a reformular sus respuestas”.*

“C6 não se limita a sublinhar, mas escreve as expressões dentro das respectivas colunas e ajuda seus companheiros a reformular suas respostas”.

4.6 Competência textual (domínio / capacidade).

O domínio percebido da língua está representado pela auto-avaliação da competência geral e textual dos informantes em Português e em Inglês, bem como por meio da qualidade da tarefa de redação (item dez do questionário 2).

De acordo com o questionário 1, 89% dos respondentes avaliou como bom seu domínio da escrita em Português, enquanto 11% o considerou regular. Esta informação contrasta um pouco com os dados produzidos pelo questionário 2, segundo o qual todos os informantes – menos B11 no que diz respeito aos textos descritivos, narrativos, argumentativos, etc. - declararam ter um alto domínio da escrita nessa língua.

Para comparar esta crença com a realidade, as professoras Aparecida e Telma corrigiram individualmente as dezoito redações produzidas de acordo com a tarefa dez do questionário 2, e avaliaram quatro aspectos (coesão, coerência, correção gramatical e precisão/riqueza lexical) dos textos com uma pontuação de um a cinco (Apêndice F). Calculou-se a média dessas pontuações para estabelecer a nota individual dos alunos (1=muito ruim, 2=ruim, 3=regular, 4=bom, 5=muito bom) a partir da soma das avaliações dos quatro aspectos e sua divisão por esse mesmo número.

A operação anterior mostrou dez (56%) redações boas, sete (39%) regulares e uma (5%) muito boa. Embora esses dados possam indicar congruência entre a competência textual percebida e a que esses alunos possuem realmente, há de se considerar a simplicidade da tarefa de redação, a qual consistia em dar conselhos sobre as ações mais apropriadas para aprender a escrever em Espanhol. Em outras palavras, esta ponderação leva a uma avaliação inferior da capacidade de escrever desses informantes.

Essa contradição entre o domínio percebido e o domínio real da escrita em Português pode ter implicações para a aprendizagem do E/LE se são consideradas as crenças desses aprendizes sobre a proximidade tipológica entre ambas as línguas. Doze respondentes (67%) acreditam que essa proximidade ajuda a aprender Espanhol, enquanto cinco deles (42%) condicionam esse processo ao domínio que se tenha do Português.

As idéias anteriores sugerem que se a maioria dos alunos pesquisados acredita ter um bom domínio do Português e escrever bem nessa língua (mesmo que isso possa não ser verdade, na prática), eles estariam propensos a serem estimulados a aprender Espanhol e a escrever nessa língua. Isso ficou evidenciado nos já citados resultados das observações de aulas, que mostraram uma alta participação nas tarefas de escrita, algo que contradiz a crença de que os alunos rejeitam esse tipo de atividade.

Na direção anterior, Wachholz e Etheridge (1995, pp. 3-7) observaram uma relação entre as crenças de auto-eficácia sobre a escrita²⁰ e a ação de escrever dos alunos. Essas autoras identificaram as principais fontes dessas crenças como sendo: a) sucesso ou fracasso prévio na escrita; b) oportunidades anteriores para escrever; c) experiências prévias de avaliação da escrita; e d) nível atual da habilidade de escrever. As autoras recomendam que os professores combatam as crenças negativas dos alunos a respeito da auto-eficácia na escrita demonstrando, por meio de palavras e ações [reflexão e prática], que eles são capazes de ter sucesso como escritores.

O domínio percebido do Inglês não foi objeto de comprovação. De qualquer modo, para efeitos dessa investigação resulta relevante a constatação de que a experiência de aprendizagem dos alunos pesquisados exhibe um panorama em que a escrita não recebeu um tratamento específico, sistemático nem equilibrado em relação às outras habilidades. Por outro lado, a maioria dos informantes acredita que tanto sua competência geral em Inglês como a capacidade de escrever nessa língua não é satisfatória.

²⁰ Pajares e Johnson (apud Wachholz e Etheridge 1995, p. 4) definem as crenças de auto-eficácia sobre a escrita como os julgamentos dos indivíduos a respeito de sua competência na escrita.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte são discutidos os resultados da pesquisa, tentando conectá-los com as perguntas da investigação e o referencial teórico do Capítulo 2. Também são abordadas as implicações desses resultados, as limitações do estudo e algumas recomendações para pesquisas futuras na área de crenças de aprendizagem de línguas, particularmente, sobre a escrita em L2/LE.

Esta investigação objetivava: (a) identificar, descrever e discutir as crenças de aprendizagem de dezenove estudantes adultos de E/LE (nível inicial) sobre a escrita no contexto de uma escola de línguas; (b) identificar as estratégias que eles consideram adequadas para aprender a escrever em E/LE; e (c) observar a relação entre as crenças verbalizadas por esses alunos e suas ações na realização de tarefas de escrita.

Em função desses objetivos, uma pergunta principal foi formulada: Quais as crenças de aprendizagem de alunos principiantes brasileiros adultos, sobre a expressão escrita em um curso de E/LE de uma Escola de Línguas? Com o propósito de se coletar dados que pudessem ajudar a responder esta questão, as seguintes perguntas secundárias foram elaboradas:

- a. Qual o papel atribuído por esses alunos à escrita na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira?
- b. Qual a sua atitude perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula?
- c. Que ações relativas à escrita desenvolvem esses aprendizes em sala de aula?
- d. Que estratégias eles acham adequadas para aprender a escrever em Espanhol?
- e. Qual a relação entre as crenças desses estudantes e suas ações relativas à escrita?

Nas seções seguintes se discutem os resultados que dariam resposta a cada uma dessas perguntas.

. O papel da escrita na aprendizagem de E/LE

A pergunta a. objetivava identificar as crenças dos alunos pesquisados sobre a contribuição da escrita para a aprendizagem de LE e a utilidade de aprender a escrever em E/LE; isto é, como eles percebiam a importância dessa habilidade como veículo e objeto de aprendizagem.

Apesar de a experiência de aprendizagem desses informantes não privilegiar a escrita, os resultados dessa pesquisa mostram que eles reconhecem a contribuição dessa habilidade para a aprendizagem de línguas em vários aspectos, entre eles a aquisição de conhecimentos sobre gramática e vocabulário (um resultado similar ao do estudo de Katznelson, Perpignan e Rubin, 2001). No entanto, eles não estão interessados em aprender a escrever em Espanhol, presumivelmente, por não perceberem essa aprendizagem como uma necessidade.

Essa falta de interesse na aquisição e desenvolvimento da escrita em E/LE não deve surpreender, haja vista que, na prática, as quatro habilidades lingüísticas são usadas em quantidade e graus variados. De acordo com Rivers (apud Oxford, 1990, p. 240), “os adultos gastam entre 40% e 50% do seu tempo de comunicação escutando; entre 25% e 30% falando; entre 11% e 16% lendo e [apenas] 9% escrevendo”. Assim sendo, só uma determinada necessidade de dominar essa habilidade, reconhecidamente complexa, motivaria os alunos a adquiri-la e desenvolvê-la. Eis uma tarefa importante para os professores de línguas.

. Atitude perante as tarefas de escrita dentro e fora da sala de aula.

O objetivo das perguntas b. e c. era observar a atitude que assumiam os alunos investigados diante de tarefas de expressão escrita (se as rejeitavam; se não gostavam delas; se lhes davam importância) e quais ações (tomar notas; ressaltar idéias importantes em textos escritos por meio de círculos, sublinhados...; fazer resumos; planejar as idéias, organizá-las; redigir rascunhos de textos...) realizavam dentro e fora da sala de aula.

O desinteresse dos informantes dessa pesquisa na aprendizagem da escrita em E/LE e a posição secundária que ela ocupa entre as tarefas preferidas por eles para aprender línguas indicam uma predisposição negativa perante as tarefas dessa natureza. Entretanto, as observações de aulas mostraram que esses aprendizes adotam atitudes favoráveis à realização das atividades de escrita incluídas nas seqüências didáticas, em que havia uma presença equilibrada das quatro habilidades lingüísticas e elas eram trabalhadas de maneira integradora para levá-los a construir seu conhecimento de e sobre o E/LE.

Isso fica evidenciado nos resultados apresentados na seção 4.5, que mostram uma alta participação dos informantes na maioria das tarefas de escrita, tanto as desenvolvidas dentro da sala de aula como aquelas que foram realizadas fora (a elaboração de alguns textos escritos).

É verdade que em determinadas ocasiões foi preciso chamar a atenção de alguns desses alunos no sentido de usar a escrita (escrever enunciados; não se limitar a sublinhar expressões, mas também extraí-las dos textos e escrevê-las) na realização de certas tarefas; mas a atitude geral desses alunos foi positiva. Isto coloca em discussão, por um lado, o papel do professor, dos materiais didáticos e dos programas de idiomas no que diz respeito à atenção dispensada à escrita; e por outro, a conveniência ou não de tentar mudar as crenças de alunos e professores sobre esse assunto.

. Crenças sobre estratégias/ações adequadas para aprender a escrever em E/LE

A pergunta d. procurava identificar as crenças dos sujeitos participantes sobre as estratégias apropriadas para aprender a escrever em Espanhol. Apesar da escrita não estar entre os interesses de aprendizagem da maioria desses alunos e deles terem uma baixa competência textual em Português e em Inglês, os resultados dessa pesquisa mostram que eles apontaram sete percepções não desprezíveis sobre como aprender a escrever na língua-alvo.

Embora as ações sugeridas não sejam complexas e algumas possam parecer óbvias (produzir muitos textos; ler textos em Espanhol), não devem ser consideradas absurdas ou inúteis e poderiam ser incorporadas ao repertório de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990, pp. 57-133) que ajudam a desenvolver a escrita, salvo a que recomenda “estudar as regras gramaticais”, que denota a tradição gramaticalista dos respondentes, mas pode significar também, que eles acreditam na existência de uma relação entre a capacidade de escrever em LE e a competência lingüística na língua-alvo, algo reconhecido por especialistas da área (Cumming, 1989, por exemplo).

. Relação entre as crenças verbalizadas e as ações realizadas.

A última pergunta de investigação tinha o propósito de verificar a existência ou não de coerência entre as crenças declaradas pelos alunos pesquisados e as ações de escrita que eles realizaram dentro e fora da sala de aula.

Os resultados do estudo não permitiram estabelecer uma relação completa entre crenças e ações, mas foi possível constatar: a) que duas das estratégias que os alunos achavam apropriadas para aprender a escrever em Espanhol (“produzir textos” e “tomar notas”) e uma de suas ações preferidas para aprender (“escrever palavras e expressões novas”) coincidiam com a realização dessas ações dentro e fora da aula; e b) que ao realizarem outras atividades de escrita incluídas nas seqüências didáticas, esses aprendizes foram conseqüentes com o papel que eles atribuíram a essas atividades como meio de aprendizagem de E/LE.

Como já mencionado, mesmo com experiências de aprendizagens que conformam uma predisposição negativa à realização de atividades de escrita, os alunos pesquisados registraram uma alta participação nas tarefas dessa natureza, com certo grau de congruência entre crenças declaradas e ações realizadas.

Convém lembrar que essa relação entre crenças e ações é recíproca e dinâmica, isto é, embora as primeiras possam determinar a atuação do indivíduo, as novas ações que ele experimentar também influem naquelas, podendo chegar a transformá-las. De acordo com isso e os resultados dessa pesquisa, seria recomendável garantir a presença equilibrada de tarefas para desenvolver a expressão escrita na aula de LE, o que junto com a devida reflexão sobre a contribuição dessas atividades para a aprendizagem, poderia incidir na formação ou mudança das crenças de professores e alunos sobre esse assunto.

Nesse caso, a aprendizagem da escrita seria uma consequência desse processo de reflexão e prática, cujo papel catalisador de possíveis mudanças de crenças é abordado em alguns trabalhos (Araújo, 2006; Moraes, 2006; Pessoa e Sebba, 2006) sobre esse tema.

. As crenças de aprendizagem de alunos principiantes brasileiros adultos sobre a escrita

Os resultados dessa pesquisa confirmam o pressuposto sobre a contribuição das experiências prévias de aprendizagem e o contexto (Barcelos, 2000; Conceição, 2004; Cunha, 1998; Dewey, 1933; 1976) para a formação de crenças. Esses resultados desenham um quadro de experiências de aprendizagem dos alunos pesquisados, cujas características principais são: a) falta de um tratamento específico e sistemático da escrita na aprendizagem do Português e do Inglês LE, respectivamente; b) posição secundária da escrita entre as preferências de aprendizagem de LE desses aprendizes; e c) precários resultados dos participantes na sua aprendizagem geral do Inglês e da sua competência textual nessa língua.

Por outro lado, há indícios de que esses dezenove alunos participantes não têm uma visão clara do que seja a escrita. Embora a maioria (15) a identifique com a redação, quatro deles consideram a gramática e os exercícios gramaticais como fazendo parte da escrita, enquanto outros três nem chegam a incluir a redação nessa categoria. Uma provável causa dessa confusão é o já referido lugar marginal reservado a esta habilidade nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, que não parece ter sido diferente nas experiências desses aprendizes.

Das respostas às perguntas secundárias dessa pesquisa, emergiu um sistema de crenças ancorado na experiência de aprendizagem dos participantes que, em termos gerais: a) reconhecem com certa timidez o papel da escrita na aprendizagem do E/LE, mais não estão interessados em aprender a escrever; e b) colocam a escrita num segundo plano entre as atividades de aprendizagem preferidas por eles. Com esse pano de fundo, nessa pesquisa foram identificadas as seguintes crenças de aprendizagem de línguas dos participantes sobre a escrita:

1. A escrita está considerada como redação, exercícios gramaticais escritos, ditados, compreensão leitora e diálogos.
2. A escrita contribui para a aprendizagem de línguas. É muito necessária e proveitosa para esse fim.
3. A escrita ajuda a refletir sobre os erros e a melhor elaborar uma dada mensagem; amplia o vocabulário e fixa as regras gramaticais.
4. Aprender a escrever em LE é pouco interessante e tem pouca utilidade.
5. A escrita é muito fácil e prazerosa em Português.
6. A escrita é fácil e prazerosa em LE.
7. Para aprender a escrever em E/LE é preciso ler, produzir muitos textos, usar o dicionário, aprender com os erros detectados na correção de textos e tomar notas na aula.
8. A escrita recebeu um tratamento inadequado na aprendizagem do Português e do Inglês.
9. O domínio da escrita em Português é alto.
10. O domínio da escrita em Inglês é baixo.
11. A aprendizagem da escrita em LE está condicionada pelo grau de domínio da L1 e da competência lingüística e comunicativa na língua-alvo.

Uma outra categoria de crenças emergiu no desenvolvimento dessa pesquisa em torno da proximidade entre o Português e o Espanhol. A totalidade dos alunos entrevistados acredita que ambas as línguas têm grandes semelhanças nos níveis sintático e lexical e a maioria deles acha que essas semelhanças contribuem para a aprendizagem do Espanhol. Entretanto, a metade desses

respondentes condiciona essa contribuição ao grau de domínio do Português e a certo estado de alerta para detectar os traços distintivos de ambas as línguas.

. Implicações da pesquisa

Os resultados dessa investigação confirmam as conclusões de outros estudos (Barcelos, 2000, Conceição, 2004; Cunha, 1998) que apontam as experiências prévias de aprendizagem dos alunos como fontes de formação de crenças. Nessa formação também incidem diversos fatores contextuais como são as orientações pedagógicas, os papéis do professor e dos materiais usados no processo de ensino-aprendizagem, respectivamente.

Se a influência dos mencionados fatores é real, isso significa que as crenças e atitudes de aprendizagem são passíveis de serem transformadas ou mudadas se aqueles fatores fossem ativados na direção de conscientizar professores e alunos sobre a importância da escrita como meio e objeto de aprendizagem de LE.

No sentido anterior, os resultados dessa pesquisa apontam para a conveniência de desenhar programas que levem em conta os sistemas de crenças de aprendizagem e tenham como objetivos: a) a realização de ações que mostrem a contribuição da escrita para a aprendizagem de línguas; e b) a reflexão de alunos e professores sobre seus sistemas de crenças acerca da escrita e a vantagem de incluí-la nos programas dos cursos de idiomas, nos materiais didáticos e na prática cotidiana da sala de aula de LE.

A concretização das idéias anteriores parece factível e pode ajudar a mudar a já descrita situação em que se encontra a escrita. À medida que iam emergindo as informações sobre as crenças dos alunos participantes da pesquisa, mudanças foram introduzidas na maneira de abordar esta habilidade nas aulas de E/LE na Escola em que foi realizada a pesquisa. Por um lado, foram organizados seminários e oficinas com os professores para incentivar a reflexão sobre o papel da escrita na aprendizagem de línguas e a necessidade de prestar a devida atenção a essa

habilidade e, por outro, foram elaborados materiais didáticos em que as tarefas dessa natureza tinham presença garantida.

Ainda é preciso estudar os efeitos dessas mudanças no processo de ensino-aprendizagem do E/LE, mas os relatos dos próprios professores, as informações coletadas entre os alunos e a observação de aulas realizada pela coordenação pedagógica da escola pesquisada sugerem que essas transformações são corretas e podem estar influenciando as crenças e as atitudes de professores e alunos sobre a escrita.

. Limitações da pesquisa

Esse estudo se limita a identificar e discutir as crenças de aprendizagem de línguas de dezenove principiantes adultos brasileiros sobre a escrita em um curso de E/LE, isto é, suas percepções sobre a contribuição da escrita para a aprendizagem, a utilidade de aprender a escrever em Espanhol, as estratégias mais adequadas para aprender a escrever nessa língua e suas atitudes na realização de tarefas para desenvolver a expressão escrita dentro e fora da sala de aula.

A pesquisa se centrou em um assunto específico da aquisição de L2/LE, negligenciado nos âmbitos da investigação, do desenho de materiais didáticos e da prática docente, o que representa uma contribuição em si mesma. Entretanto, ao tentar fazer uma identificação geral das crenças sobre a escrita, esse estudo se priva da possibilidade de aprofundar em aspectos pontuais desse tema como são a contribuição da produção escrita para a aquisição do E/LE ou a relação entre a percepção desses alunos sobre essa contribuição e a competência geral e textual alcançada por eles ao finalizar o curso, por exemplo.

Uma outra limitação desse trabalho é de caráter metodológico. A impossibilidade de gravar todas as aulas - um procedimento de eficácia questionável para captar as interações entre professores e alunos, entre eles e entre eles e os textos escritos - obrigou a confiar todo o processo

de observação às percepções de apenas dois observadores (o professor titular de cada turma e um outro externo), número que parece insuficiente para garantir uma alta consistência dos dados coletados sobre os focos de atenção. Assim sendo, essa investigação não conseguiu uma visão abrangente das possíveis congruências e conflitos entre as crenças e as ações dos indivíduos pesquisados.

Atendendo à referida limitação metodológica, se aconselha aumentar a eficácia da observação de aulas: a) estabelecendo com clareza os focos de atenção; e b) garantindo a participação de, pelo menos, dois observadores externos e o pesquisador em cada sessão observada. Esses observadores devem conhecer detalhadamente os objetivos da investigação, bem como os episódios e participantes a serem observados e os procedimentos a serem seguidos.

Por outro lado, as crenças sobre a escrita identificadas nesse estudo são aquelas que os alunos puderam ou quiseram articular; ou as que o pesquisador conseguiu desvendar a partir dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos e procedimentos utilizados. Talvez haja crenças que os alunos não manifestaram por falta de vocabulário ou por elas não estarem em um nível de consciência que facilitara seu reconhecimento.

Também é possível a existência de crenças sobre a escrita, para cuja manifestação não tenha havido oportunidade nessa pesquisa. O estudo tampouco pode verificar se os alunos pesquisados realmente mantêm as crenças mencionadas nem quão fortes elas são.

Por fim, os resultados e as considerações em torno dos dados coletados ficam limitados ao contexto da Escola de línguas e aos alunos pesquisados. Também a pesquisa não objetivava nenhuma generalização para além desses limites. Entretanto, o leitor poderá transferir parcial ou totalmente alguns desses resultados e considerações para outras situações similares ou diferentes.

. Recomendações para pesquisas futuras

As crenças de aprendizagem de línguas constituem uma ampla área de investigação que merece continuar recebendo uma atenção crescente, caracterizada por estudos sobre aspectos específicos da aquisição de L2/LE e a diversificação dos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A situação marginal em que se encontra a escrita, não só no âmbito da investigação, mas também do desenho de materiais e da prática docente na aula de L2/LE, justifica a realização de mais estudos sobre seu papel como veículo e objeto de aprendizagem e as crenças de professores e alunos acerca desses assuntos.

As recomendações seguintes surgiram a partir dos resultados da investigação, da consulta bibliográfica e da reflexão ao longo do desenvolvimento do estudo. Com elas se pretende sensibilizar os leitores e direcioná-los para a pesquisa de assuntos de relevância para a aquisição de L2/LE no que diz respeito às crenças de aprendizagem de línguas:

1. Replicar o presente estudo com alunos de diversas experiências de aprendizagem e contrastar os resultados de ambas as pesquisas.
2. Os estudos sobre crenças de alunos e professores têm sugerido, por um lado, a existência de conflitos entre ambas, e por outro, a influência recíproca das crenças de uns e de outros. Seria útil, portanto, investigar: a) as crenças de professores e alunos sobre a escrita em LE em diferentes contextos; b) contrastar essas crenças e c) pesquisar a maneira como umas influenciam as outras.
3. Na presente pesquisa observou-se que, mesmo com experiências prévias de aprendizagem desfavoráveis à escrita, crenças negativas sobre sua auto-eficácia na escrita em LE, e não gostando das atividades de escrita, os alunos pesquisados tiveram atitudes positivas na realização de tarefas dessa natureza nas seqüências didáticas observadas. Isto sugere a

possibilidade de ativar mudanças de crenças e atitudes nessa área por meio da prática e da reflexão. Assim sendo, é recomendável investigar a evolução ou mudança das crenças sobre a escrita em contextos que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento dessa habilidade.

4. Como já foi visto nessa investigação, há muito desconhecimento sobre o papel da escrita no processo de aprendizagem de LE. Isso sugere a realização de pesquisas sobre esse papel; o que podem aprender os estudantes de LE com a realização de diferentes tipos de tarefas escritas; o que eles podem aprender a partir da prática de diferentes gêneros textuais; a relação entre a experiência e a perícia dos professores em matéria de escrita e o desenvolvimento dos aprendizes nesse domínio; a relação entre as experiências prévias de aprendizagem de LE dos alunos relativas à escrita e suas crenças a esse respeito e o desenvolvimento de sua competência textual; bem como a relação entre as crenças de auto-eficácia na escrita em LE e a aquisição dessa habilidade.

Essa pesquisa apresentou uma visão geral sobre os estudos de crenças de aprendizagem de línguas de professores e alunos, a situação da escrita na investigação, nos materiais didáticos e na sala de aula de LE, e as pesquisas de crenças a respeito da escritura em LE. Por meio de questionários, entrevistas, observação de aulas e diários foram identificadas as crenças de aprendizagem de dezenove alunos sobre a escrita em E/LE. Este modesto esforço é fruto de uma forte crença do pesquisador: A escrita desempenha um papel fundamental na aquisição de línguas estrangeiras e isso justifica sua investigação e presença nos cursos de idiomas, nos materiais didáticos e na prática docente.

Referências bibliográficas

ABDALLA, G. C. *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Espanhol com LE: Um estudo das representações*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALLEN, L. The Evolution of a Learner's Beliefs about Language Learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. XII, p. 67-80, 1996.

ALMEIDA, V. B. *Crenças explícitas de professores de inglês sobre habilidade de comunicação oral*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

AJZEN, I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, Issue 2, p. 179-211, 1991.

_____. Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, v. 52, p. 27-58. 2001.

_____. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 32, No. 4: 665-683; 2002.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) *European review of social psychology* Vol. 11, Chichester, England: Wiley. 2000, p. 1-33.

ANDRADE, A.A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ANDRÉ, M.E. D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora, 1995.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.

ARCHIBALD, A.C.; JEFFERY, G. Second language acquisition and writing: A multi-disciplinary approach. *Learning and Instruction*, 10 (1), p. 1-11, 2000.

BARBOSA, A. C. Ch. *Concepções sobre leitura e suas implicações práticas encontradas na elaboração de um curso on-line*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BARCELOS, A. M. F. A. *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística aplicada) – Univeridade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), p. 71-92, 2001.

_____. Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan framework: Conflict and Influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 171- 199.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BARKHUIZEN, G.P. Discovering Learners' Perceptions on ESL Classroom Teaching / Learning Activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32 (1), p. 85 – 105, 1998.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), p. 243-272, 2004.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2001, 2004.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of Language Learning. *System* 27 (4), p. 459-472, 1999.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, v.32, n.1, p.9-38, 1998.

_____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, v. 36 (2) p. 81-109, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://mec.gov.br/seb/arquivos/pdf;book-volume-01-internet-pdf](http://mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book-volume-01-internet-pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2006.

BREEN, M.P. The Social Context for Language Learning – a Neglected Situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, p. 135-158, 1985.

BREEN, M.P; HIRD, B; MILTON M; OLIVER, R; THWAITE, A. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 4, p. 470-501, 2001.

BUSCHLE, C. *As Crenças de um professor de Inglês sobre ensinar Inglês como língua estrangeira: "Brasil através da análise crítica do discurso - Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BUZZO, A. M.; VASCONCELOS, A.M.M. A.; PERIN, J. O.; R., GIMENEZ, T. EFL teachers' instructional strategies: A case study in Brazil. *Linguagem e Ensino*, vol. 5, n. 1, p. 25-42, 2002.

CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28 (3), p. 387-402, 2000.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARRASCO, J. B.; HERNÁNDEZ, J.F.C. *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp S.A., 2000.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1999.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Grão, 1994.

CASTELLÓ, B. M. Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. In: FONT, C..M. (Coordinador) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor Dis. S.A., 2000, p. 147 - 183.

CELADA, M.T.; RODRIGUES, F. S. C. El español em Brasil: actualidad y memória. ARI No. 31, 2005. Análisis. Disponível em: <<http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

COELHO, H.S.H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

COHEN, A.; Ellis, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: Analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. 1ª edición. Madrid: Anaya, 2002.

COOPER, R. I.; FISHMAN, J. A. "The Study of Language Attitudes", *International Journal of the Sociology of Language*, 3, P. 5-19, 1974.

CUMMING, A. Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning*. 39 (1) p. 81-141, 1989.

_____. Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7(4), p. 482-511, 1990.

_____. Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation. In BELCHER, D.; BRAINE, G. *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 1995, p. 375–397).

CUNHA, P. J. S. Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: Um estudo na escola técnica estadual. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CUSTÓDIO, M. M. C. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferencias de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 1, p. 73-86, 1999.

DEWEY, J. *How we Think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.

_____. *Experience and Education* / Experiência e educação; Tradução de Anísio Teixeira. 2da. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. R. *A gramática e o vocabulário no ensino de Inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Fale/Poslin, 2004.

DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, Sh. B. Prática reflexiva: Tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 177-188.

ELLIS, R. *Understanding Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography Ethnographic. *Anthropology Education Quarterly*, 15, P. 51-66, 1984.

_____. Métodos cualitativos de investigación. In: Witrock, M. C. *La investigación de la enseñanza II* (edición española). Barcelona: Paidós, 1996, p. 195-301.

ESPINOSA, I. *Un Syllabus para estudiantes brasileños del nivel inicial de E/LE*. Memoria (Máster en Lengua y Cultura Españolas) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, v. 38, p. 47-65, 1996.

FELIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FINARDI, K. R. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in te foreign class*. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

FLAVELL, J.H. Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34 (10, special issue), p. 906-911, 1979.

FOSNOT, C. Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In: _____. (Ed.) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, : Teachers College Press, 1996, p. 8 -33.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino:foco na competência implícita do professor de língua estrangeira In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

GARCÍA, C. R.P. *As culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propões interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GARCÍA, M. Á.; GONZÁLEZ, M. V. Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera. In: Perera, J. (Ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 345- 350.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 470-491.

GOH, Ch. Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. *ELT Journal*, v. 51/4, OUP, p. 361-369, 1997.

GONZÁLEZ, N.T.M. Lugares de reflexión em la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil). *RedELE -Revista electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2004. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.

GRIFFEE, D.T. Questionnaire Construction and Classroom Research. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/1999/01/griffee/>>.

HANSEN-STRAIN, L. Orality/literacy and group differences in second language acquisition. *Language Learning*, 39 (4), p. 469–496, 1989.

HARKLAU, L. The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition, *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), p. 329-350, 2002.

HARRIS, T.L.; HODGES, R. Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), p. 283-294, 1988.

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27(4) p. 557-576, 1999.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*. Brasília. IBGE, 2003.

IPM. 5to. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de Leitura e escrita], São Paulo, 08/09/2005. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2006.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 34 (2), p. 239-274, 2000.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KATZNELSON, H.; PERPIGNAN, H.; RUBIN, B. What develops along with the development of second language writing? Exploring the "by-products". *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), p. 141-159, 2001.

KERN, G. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28:1, p. 71-92, 1995.

KERN, R Literacy and language teaching. New York: Oxford University Press, 2000.

KERN, R.; SCHULTZ, J.M. Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 89 (3), p. 381-392, 2005.

KOBAYASHI, H.; RINNERT, C. "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition". *Language Learning*, 42/2, p. 183-215, 1992.

KUNTZ, P. S. Students of "easy" languages: Their beliefs about language learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED397658, 1996. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_01/0000000b/80/27/12/42.pdf> Acesso em: 25 jan. 2004.

_____. Students and their teachers of Arabic. Beliefs about language learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED407854, 1997. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/70/c3.pdf> Acesso em: 25 jan. 2004.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2000.
- LAMBERT, W. E.; GARNER, R. C.; OLTON, R.; TUNSTALL, K. A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning. In: FISHMAN, J. A. (ed.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968, p. 473-491.
- LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC, Rio de Janeiro, 2003.
- LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras No Contexto Nacional. *Contexturas*, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.
- _____. Como escrevem os que ensinam a escrever: Análise da produção textual de professores de língua portuguesa. *Letras*, 17, p. 67-92, 2000.
- LEKI, I. L2 writing: a commentary. *Learning and Instruction*, 10, p. 101-105, 2000.
- LEKI, I.; CARSON, C. Student's Perceptions of EAP Writing Instructions and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL QUARTERLY* vol. 28, no.1. p. 81-100, 1994.
- LIMA, D. P. C. *As representações de alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.
- LOURENÇO, F. F. M. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MACHADO, C. M. C. *A Interação entre o Psicólogo e o Professor na Tomada de Consciência para a Reelaboração de Concepções e Práticas: O Adulto em Questão*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- MALÁTER, L. S. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2001.

MARTINS, C. M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MCCARGAR, D. Teacher and Student role expectations: Crosscultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77(2) p. 192-207, 1993.

MCCARTHEY, S. J.; GARCÍA, G. E. English Language Learners`Writing Practices and Attitudes. *Written Communication*, v. 22, No. 1, p. 36-75, 2005.

MERRIAM, S. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MIRANDA, M.M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MORAES, R.N. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.

_____. Crenças de professores e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 203-218.

MORALES, H. L. *Sociolingüística*. Madrid:Editorial Gredos, S.A. 1989.

MOREIRA, M. L. G. L *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MORI, Y. Beliefs about Language Learning and their Relation-ship to the Ability to Integrate Information from Word Parts and Context in Interpreting Novel Kanji Words. *The Modern Language Journal*, 83:4, p. 534-547, 1999.

NELSON, L.; CARSON, J. G. ESL Students' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups, *Journal of Second Language Writing*, 7 (2), p. 113 – 131, 1998.

NONEMACHER, T. M. *Crenças e práticas em ensino de espanhol como língua estrangeira - professoras em formação inicial, em exercício no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

NORMAN, K. A.; SPENCER, B. H. Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly* v. 32 no. 1 p. 25-40, 2005.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. Sexta Edição, 1997.

O' BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37, p. 1-28, 2004.

OLIVEIRA, CARLOS. Espanhol. *Jornal da Comunidade*, Brasília, 8 a 14 de outubro 2005. Educação, B2.

O' MALLEY J.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies and Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Newbury House, Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (Ed.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 7-28.

PAJARES, F. M. Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), p. 307-332, 1992.

PEACOCK, M. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9:2, p. 247-266, 1999,

_____. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29:2, p. 177-195, 2001.

_____. Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2) p. 233-250, 1998.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 163-175.

PERINA, A.A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidad Católica, São Paulo, 2003.

PIROVANO, M. V. *Crenças de professores de língua inglesa da rede pública estadual com relação ao evento aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PESSOA, R.R.; SEBBA, M.A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 43-64.

PUPO, J. D. M. An investigation into university students beliefs about reading in english as a foreing language. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Inglesa) – Univeside Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

PUSACK, J.; Otto, S. Taking Control of Multimedia. In BUSH, M.; TERRY, R. (Eds.) *Technology-enhanced language learning*. Illinois: National Textbook Company, 1997, p. 1-46.

RAIMES, A. Out of the Woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25 (3), p. 407-430, 1991.

_____. Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 142-167, 1998.

REICHELTL, M. Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the US. *Journal of Second Language Writing* 8, 2, p. 181-204, 1999.

_____. A Critical Review of Foreign Language Writing Research on Pedagogical Approaches. *The Modern Language Journal* 85 (4), p. 578-598, 2001.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2a ed.). New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.

RINNERT, H.; KOBAYASHI, H. Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 189-209, 2001.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. 16 edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROKEACH, M. *Beliefs, Attitudes, and Values. A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLIN, A.C.O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SAKUI, K.; GAIES, S. J. A. Investigating Japanese Learners' Beliefs about Language Learning. *System*, 27 (4) p. 473-492, 1999.

_____. Beliefs and Professional Identity: A Case Study of a Japanese Teacher of EFL Writing. *The Language Teacher*, 2002, Disponível em: <<http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2002/06/sakui>> Acesso em: 4 mar. 2004.

SANTOS, M. L. P. *A língua francesa: Crenças e imagens entre professores e alunos da UFMT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

SAQUETTI, D.P. *Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino/aprendizagem da língua francesa em duas escolas do 1º e 2º graus*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

SCOTT, R.; RODGERS, B. Changing Teachers' Conceptions of Teaching Writing: A Collaborative Study. *Foreign Language Annals*, 28, No.2, p. 234-246, 1995.

SELIGER, H.W.; SHOHAMY, E. *Second language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press. Tercera Edición, 1995.

SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SCHULZ, R.A. Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), p. 344 - 364, 1996.

_____. Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 244-258, 2001.

SHEEN, R.; O'NEILL, R. Tangled up in form. Critical Comments on "Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices" by Basturkmen, Loewen, and Ellis. *Applied Linguistics* 26 (2), p. 268-274, 2005.

SHI, L.; CUMMING, A. Teachers' Conceptions of Second Language Writing: Five Case Studies. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), p. 87-111, 1995.

SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K.A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: Crenças e aglomerados de crenças. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 105-124.

SILVA, L.O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

Silva, M. Constructing the Teaching Process from Inside Out: How Pre-service Teachers Make Sense of their Perceptions of the Teaching of the Four Skills. *TSLJ-EJ*. V. 9, n. 2, set. 2005. Disponível em: <<http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej34/a10.html>> Acesso em: 20 jun. 2006.

SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria do Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2003.

SILVA, T. Toward and Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 27 (4), p. 657-677, 1993.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, V.L.T. Um olhar sobre crenças de egressos de um curso de letras – Língua estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ujuí: Editora Unijuí, 2004, p. 57-74.

SOUZA, A. G. F. *Uma investigação sobre a relação entre os modelos mentais e as estratégias de leitura de alunas-professoras do curso de letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA, E. C. *Ensino de Língua Inglesa e Ensino de Leitura: Concepções e ações, um estudo com professores do Piauí*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, M.L.R.M. *Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

SOUZA, M. M. *Percepções sobre o ensino de língua inglesa em uma escola pública do noste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

SUH, B.R. *Los efectos de tareas de producción en la adquisición de los pasados españoles: pretérito imperfecto y pretérito indefinido*. Memoria (Máster em Español Lengua Estrangeira) – Universidad Alcalá de Henares. Biblioteca virtual 2005. No.4. Disponible em: <<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/Boram.shtml>> Acesso em: 6 fev 2006.

VALDES, G.; HAZRO, P.; ECHEVARRIARZA, M. P. The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76, p. 333–352, 1992.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VICTORI, M. An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing: a Case Study of two Effective and two Less Effective Writers. *System*, 27 (4), p. 537-555, 1999.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar doprofessor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 59-77, 2002.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VON GRASERSFELD, E. Sensory Experience, Abstraction, and Teaching. In: STEFFE, L.; GALE, J. (Eds.). *Constructivism in education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, p. 369-384.

WACHHOLZ, P. B; ETHERIDGE, C.P. Speaking for Themselves: Writing Self-Efficacy Beliefs of Highan Low Aprehensive Writers. ERIC ED403563 Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValu>

e_0=wachholz%3B+etheridge&ERICExtSearch_SearchType_0=au&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1159214605667&searchtype=keyword> Acesso em: 20 jun. 2006.

WATSON-GEGEO, K.A. Ethnography in ESL: Defining de Essentials. *TESOL Quarterly*, 22 (4), p. 575-592, 1988.

WENDEN, A. What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 186-205, 1986.

_____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 103 -117.

_____. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27 (4), p. 435-441, 1999.

WEISSBERG, B. Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. Speech. *Learning and Instruction*, 10 (1), p. 37-53, 2000.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27:4, p. 443-457, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language learners: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Edição Espanhola como *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP, 1999.

_____. Students` Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. *The Modern Language Journal*, 83 (2) p. 193 – 201, 1999a.

WOLFF, D. Second Language Writing: a feu Remarks on Psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction* 10(1), p, 107-112, 2000.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. Decision-making in Language Learning: A Lens for Examining Learner Strategies. *The Language Teacher Online*, 1997. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/tlt/files/97/oct/woods.html>> Acesso em: 25 out. 2004.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.(Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

YANG, N. D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27:4, p. 515-535, 1999.

YOON, H.; HIRVELA, A. ESL student attitudes toward corpus use in L2 Writing. Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4) p. 257-283, 2004.

Apêndice A

QUESTIONÁRIO 1

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Lugar de nascimento: _____
- 4) Residência na infância / adolescência: _____
- 5) Sexo: _____
- 7) Nível educacional completo
 a) Primeiro Grau ____ b) Segundo Grau ____ c) Terceiro Grau ____ d) Pos- graduação ____
- 8) Ocupação (estudante, médico, professor...) _____
- 9) Profissão dos pais. Mãe _____
 Pai _____
- 10) Que língua (s) eram faladas na sua casa quando você era criança / adolescente?

- 11) Que língua (s) eram faladas na vizinhança quando você era criança / adolescente

- 12) Indique a cidade / país onde você fez os seguintes estudos:
 Primeiro grau _____ Segundo grau _____
 Terceiro grau _____ Pós-graduação _____
- 13) Quais as atividades que você mais gostava (ler, resolver problemas matemáticos...) no:
 Primeiro grau _____

 Segundo grau _____

 Terceiro grau _____

 Posgraduação _____

14) Como você avalia o seu domínio do português? Marque no quadro seguinte:

	RUIM	REGULAR	BEM
Compreensão oral			
Compreensão escrita			
Expressão oral			
Expressão escrita			
Gramática e vocabulário			

15) Leia as seguintes afirmações e circule o número que melhor represente a sua resposta.

Redigir textos em português é

Muito fácil 1 2 3 4 5 6 7 Muito difícil

Chato 1 2 3 4 5 6 7 Prazeroso

Inútil 1 2 3 4 5 6 7 Útil

A gramática portuguesa é

Muito fácil 1 2 3 4 5 6 7 Muito difícil

Nada interessante 1 2 3 4 5 6 7 Muito interessante

16) Que língua (s) estrangeira(s) você estudou? Preencha o seguinte quadro com as informações solicitadas.

Línguas estrangeiras			
Quando?			
Onde? (EP, EL...)			
Quanto tempo?			

EP= Escola pública ou particular de ensino regular; EL= Escola de línguas (pública ou privada)

17) Como você avalia o seu domínio dessas línguas estrangeiras? Marque no quadro seguinte:

IDIOMAS									
AVALIAÇÕES	M	R	B	M	R	B	M	R	B
Compreensão auditiva									
Compreensão escrita									
Expressão oral									
Expressão escrita									
Gramática e vocabulário									

M= MAL R= REGULAR B= BEM

Apêndice B

QUESTIONÁRIO 2

Caro aluno:

Queremos saber o que você pensa sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente a respeito da expressão escrita. Gostaríamos, portanto, que você respondesse este questionário tentando lembrar a sua experiência de aprendizagem de línguas e expresse a sua opinião sobre o assunto. Lembre que não há respostas certas ou erradas e que estamos interessados apenas nos seus pontos de vista. Antes de responder às perguntas, é recomendável que você dê uma olhada geral em todo o questionário.

Você não tem que colocar o seu nome neste documento. A fim de relacionar as informações do questionário com as entrevistas individuais a serem realizadas, basta colocar os últimos quatro dígitos do seu telefone no seguinte espaço: _____.

Muito obrigado por participar nesta pesquisa. Se você quiser falar a respeito depois de completar o questionário, por favor, me procure na sala da Coordenação Acadêmica.

Idelso Espinosa Taset.

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de idiomas em Escolas de Línguas. Procure se lembrar do(s) curso(s) e responda sinceramente .

1) Das atividades propostas pelo (a) professor (a), eu gostava mais de:

2) Das atividades propostas pelo (a) professor (a), eu detestava:

3) As aulas incluíam atividades de expressão escrita? Quais?

4) Se a resposta à questão anterior for afirmativa, como e em que medida as atividades de expressão escrita ajudaram na sua aprendizagem de línguas estrangeiras?Comente.

5) Marque com uma cruz (X) cada afirmação referida ao português e ao inglês. Marque SIM se a afirmação descreve o seu nível ou se pode fazer melhor. Marque NÃO se não souber fazer o que é descrito.

PORTUGUÊS**INGLÊS**

PORTUGUÊS		INGLÊS	
SIM	NÃO	SIM	NÃO

6) Quais as atividades que mais ajudam na aprendizagem de línguas estrangeiras? Coloque o número 1 ao lado da que mais ajuda, segundo a sua opinião. Ordene o resto de 2 a 5 em sentido decrescente (5= a que menos ajuda).

- a) _____ Atividades de compreensão oral (CO).
 b) _____ Atividades de expressão oral (EO).
 c) _____ Atividades de compreensão leitora (CL).
 d) _____ Atividades de expressão escrita (EE).
 e) _____ Jogos, músicas, vídeos.
 f) _____ Aprender palavras novas.
 g) _____ Aprender regras gramaticais.
 h) _____ Fazer exercícios gramaticais.
 i) _____ Outras (especifique) _____

7) Quais as atividades que você prefere para aprender línguas? Circule o número que melhor represente a sua escolha (1= gosto muito, 2= gosto, 3=tanto faz, 4= não gosto, 5= detesto).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a- Falar a língua-alvo com meus colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b- Escutar o professor e tomar notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c- Estudar a gramática. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d- Escutar e trabalhar com as gravações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e- Fazer atividades de expressão escrita na classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f- Tomar notas de textos orais e escritos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g- Aprender mediante jogos, música e vídeos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h- Aprender lendo livros, jornais, revistas, etc. fora da aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| i- Aprender assistindo televisão, filmes, vídeos, etc. fora da aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j- Aprender as palavras e expressões novas escrevendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k- Fazer resumos de tudo que aprendi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8) Como você considera as atividades de expressão escrita em função da aprendizagem de línguas? Coloque um X no espaço que melhor represente a sua opinião.

a) desnecessárias	1	2	3	4	5	6	7	necessárias
b) pouco proveitosas	1	2	3	4	5	6	7	muito proveitosas
c) chatas	1	2	3	4	5	6	7	prazerosas
d) muito difíceis	1	2	3	4	5	6	7	muito fáceis

9) Quais as habilidades que mais lhe interessa desenvolver no presente curso de espanhol? Por que? Quais lhe interessam menos?

As que mais me interessam:

As que menos me interessam:

10) Um amigo seu escreveu uma carta para lhe dizer que planeja começar a aprender Espanhol numa escola de línguas. Ele está particularmente interessado na expressão escrita. Escreva uma carta com alguns conselhos sobre como ele deve fazer para desenvolver essa habilidade.

Apêndice B1

Atitude com relação à escrita

N	1	2	3					4	
			7b	7e	7f	7j	7k	8c	8d
A1	Escrever, ler.		1	1	2	1	1	7	5
A2	Vocabulário.	Gramática.	1	2	3	1	4	6	5
A3	Música, diálogos.	Ler minha redação na aula.	1	2	2	1	2	7	2
A6	Redação, diálogos.	Expor idéias para a turma.	2	2	3	1	1	7	5
A7	Cantar, dialogar.	Repetição.	2	3	2	4	5	5	5
A8	Música.	Redação.	2	2		2	2	5	5
A11	Leitura.	Exercícios orais em grupo. Exercícios de espaços vazios.	2	2	2	2	4	3	3
A12	Ouvir o professor.	Exercícios em duplas.	1	1	1	1	1	6	5
A13	Entender e falar	Traduzir vocabulário.	1	2	1	1	2	5	3
B1	Textos, jogos, música	Repetição oral.	2	3	2	2	5	3	6
B 8	Jogos, entender.		2	2	2	2	3	4	4
B11	Conversar.	Mudar de sala de aula.	1	1	2	1	1	5	6
B12	Aulas em laboratório.	Aulas com áudio.	1	3	3	2	1		
C3	Conversar.	Repetição oral.	2	3	3	1	3	4	5
C6	Entender e falar	Escrever (perda tempo).	2	3	2	1	1	5	4
C8	Falar, vídeo.	Redações sobre assuntos que não são do meu interesse.	1	3	1	4	5	5	2
C11	Falar, escrever.		1	1		1	1		
C13	Conversar.		3	3	3	3	4	4	5
C14	Música, diálogos.		3	1	3		4	1	2

Medias 2 2 3 2 3 3 4

1. Atividades que os mais alunos gostavam nas aulas de LE.
2. Atividades que eles detestavam.
3. Atividades preferidas para aprender línguas.
 - 7b. Escutar o professor e tomar notas.
 - 7e. Fazer tarefas de expressão escrita na sala de aula.
 - 7f. Tomar notas a partir de textos orais e escritos.
 - 7j. Aprender palavras e expressões novas escrevendo.
 - 7k. Fazer resumos do que foi aprendido.
4. Como os alunos consideram as tarefas de expressão escrita.
 - 8c. Tediosas / Prazerosas.
 - 8d. Muito difíceis / Muito fáceis.

Apêndice B2

Importância atribuída à escrita

N	5	6
A1	Redações, exercícios gramaticais.	Quando escrevemos, paramos para pensar antes de colocar no papel. Temos mais chance de elaborar melhor o que pretendemos transmitir.
A2	Ditados, redações, diálogos.	Ao escrever e ter o texto corrigido, aprende-se como escrever. Quando somos corrigidos aprendemos a lição.
A3	Alguns exercícios do livro.	Ao escrever aprendemos a usar corretamente elementos da língua. Ao falar não nos damos conta da utilização correta da gramática.
A6	Redação.	Enquanto escrevia eu utilizava o dicionário para procurar palavras que não conhecia; assim aprendia um pouco mais sobre a língua.
A7	Redação para a casa.	Para mim, que sou um leitor assíduo, as atividades escritas são possibilidades de aperfeiçoar a leitura. Com prazer aprender é fácil.
A8	Redação, ditado.	Ajudaram a aprender a ler nestes idiomas.
A11	Redação de textos breves.	Ajuda na compreensão textual, aumenta o vocabulário e a gramática, que é difícil de fixar e isto se reflete na hora de escrever.
A12	Redação, exercícios.	Aumenta o vocabulário. Organiza idéias. Treina a ortografia.
A13	Compreensão/redação.	Percebem-se necessidades de vocabulário. Exige o domínio de estruturas gramaticais complexas.
B1	Redação e ditado.	Ajudaram bastante. Na expressão escrita você amplia seu conhecimento, lida com o erro e pode se corrigir sem constrangimento.
B8	Redação, exercícios gramaticais e ditados.	Os ditados ajudaram na minha concentração, vocabulário, ortografia. As redações me fizeram pensar em outra língua.
B11	Redações, exercícios gramaticais.	Confesso que não gostei muito, mas com o tempo fluíram mais naturalmente. Ajudaram muito.
B12	Não lembro.	Falar é sempre prioritário, por isso presto atenção especial a escrever bem. Gostaria de ter mais tempo para a escrita, pois me daria mais segurança no uso correto da língua.
C3	Pequenos textos.	Ajudaram a aplicar as regras gramaticais e forçando o uso do vocabulário e a construção de frases mais complexas.
C6	Pequenos textos.	Ajudaram a aprender as regras gramaticais.
C8	Exercícios gramaticais	Os exercícios gramaticais são importantes para falar e escrever qualquer texto.
C11	Exercícios gramaticais compreensão leitora.	Se você souber escrever terá condições de ler, interpretar textos e ter maior fluência verbal.
C13	Redações, exercícios gramaticais.	Muito. Tivemos oportunidade de fixar a gramática.
C14	Redações.	O mais importante na redação é o estudo do vocabulário, a busca por novas palavras. Essa é a grande contribuição da redação.

Apêndice B2

Importância atribuída à escrita

N	7		8		9
	6c	6d	8a	8b	
A1	2	1	7	7	Escrever, ler, falar. È de fácil compreensão. Pretendo viajar para outros países.
A2	0	4	7	7	Falar e escrever é o que mais me interessa
A3	1	1	7	7	Me interessa a pronuncia correta do espanhol para ser compreendido e a escrita.
A6	2	1	7	7	Prática oral tanto em diálogos quanto ouvindo, assistindo filmes e prática escrita.
A7	2	1	7	7	Compreensão e expressão oral, leitura e expressão escrita.
A8	0	4	7	7	Falar, interagir e ler. A que menos me interessa é a escrita.
A11	2	2	7	7	Escrever para redigir artigos em espanhol.
A12	2	1	6	6	Pronunciar, compreender, escutar, ler.
A13	2	2	6	7	Compreensão e expressão oral. Não me interessa a escrita.
B1	2	3	7	6	Escrita e fluência oral. Estou preste a fazer mestrado na Espanha.
B8	0	4	4	4	Ler, compreender e redigir de maneira correta; conhecer a cultura do país.
B11	1	2	7	7	Falar fluentemente e com correção gramatical. Compreensão auditiva.
B12	1	1	0	0	Comunicação oral é prioridade, mas me interessa saber escrever bem.
C3	4	0	6	6	Compreensão e expressão oral. Compreender textos de jornais, filmes.
C6	2	3	7	6	Expressão oral y compreensão leitora. Não me interessa a expressão escrita.
C8	3	1	7	7	Falar e entender a língua. Preciso aprender a escrever bem para apresentar tese.
C11	1	1	7		Falar fluentemente e escrever bem.
C13	2	2	7	7	Compreensão auditiva com vídeos e música.
C14	3	1	7	7	Falar e compreender melhor. Preciso saber me expressar e entender.

5. Atividades de escrita incluídas nas aulas de LE.

6. Como e em que medida essas atividades ajudavam a aprender a LE.

7. Atividades que ajudam a aprender LE.

6c. Compreensão leitora.

6d. Expressão escrita.

8. Como consideram as atividades de EE.

8a. Desnecessárias / Necessárias.

8b. Pouco proveitosas / Muito proveitosas.

9. Destrezas que mais interessam desenvolver

Apêndice B3 Domínio percebido da competência textual em L1 e LE

N	Português					Inglês					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
A1	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	Esqueci.
A2	x	x	x	x	x	x	0	x	0	0	
A3	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	
A6	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	
A7	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	
A8	x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	
A11	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	
A12	x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	
A13	x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	
B1	x	x	x	x	x	x	0	x	x	0	
B8	x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	
B11	x	x	x	x	0	x	x	x	0	0	
B12	x	x	x	x	x	x	x	0	0	0	
C3	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	
C6	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	
C8	x	x	x	x	x	x	0	x	0	x	
C11	x	x	x	x	x	0	0	0	0	0	Detesto
C13	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
C14	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Total:						15	7	10	3	4	
						%	79	37	53	16	21

10. Capacidade de escrever textos:

1. simples relativos a assuntos que são familiares ou de interesse pessoal.
2. claros e detalhados sobre uma grande variedade de assuntos relacionados aos meus interesses.
3. relatórios apresentando razões para apoiar ou contrariar um ponto de vista.
4. longos, claros e bem estruturados expressando meus pontos de vista.
5. descritivos, narrativos, argumentativos apropriados ao leitor em mente.

Apêndice B4 Crenças sobre estratégias/ações para aprender a escrever em Espanhol.

N	
A1	Usar um dicionário e uma gramática. Tomar notas na sala de aula. Fazer muitos exercícios gramaticais. Fazer redações. Ler bastante. Isto ajuda a fixar e assimilar mais. Reescrever.
A2	Nada
A3	Estudar muito gramática. Produzir muitos textos. Isso criará a necessidade de usar novas palavras e colocar em prática o aprendido e poderá ver com mais clareza os seus erros.
A6	Ler textos, livros e outros informativos em espanhol para conhecer a EE e se familiarizar com as palavras. Redigir textos com regularidade e pedir para que alguém os corrija. Aprender a partir dos erros detectados. Resolver dúvidas a través do dicionário.
A7	Ler jornais e revistas com notícias de atualidade para facilitar a compreensão. Também livros já lidos na versão portuguesa. Redigir cartas para amigos.
A8	Escrever em espanhol é complexo. Estudar as regras gramaticais e aprender a usar os tempos verbais. Prestar atenção nas aulas. Ler muito e escrever, mesmo que sejam textos pequenos.
A11	Ler e escrever bastante. A leitura permite adquirir vocabulário, perceber as diferentes estruturas gramaticais. Adquirir os conhecimentos básicos da gramática.
A12	Ingressar num curso de qualidade. Exercitar as propostas do professor. Ler bastante. Tomar notas. Assistir a vídeos. Escutar fitas e programas culturais e escrever sobre isso.
A13	Não descuidar o aprendizado da EO pois está associado à escrita. Escrever muito. Apresentar ao professor e prestar atenção às correções para ver diferenças com o português. Ler os textos e fazer exercícios gramaticais.
B1	Começar com frases e depois fazer um texto. Escrever "coisas" que você está ouvindo da televisão, textos de uma música. Procurar palavras desconhecidas no dicionário. Frequentar uma escola séria.
B8	Ter um bom conhecimento da língua materna. Fazer leituras periódicas de jornais, revistas e livros. Assistir a filmes em espanhol. Ouvir e ler letras de músicas e usar um bom dicionário.
B11	Ficar atento às formas de comunicação oral e às regras gramaticais e tentar compreender o que ouve. Depois falar gramaticalmente correto. Isso deve ajudar a escrever bem.
B12	Conhecer bem sua língua materna (português) devido a sua proximidade com o espanhol. Assim compreenderá o espanhol (oral e escrito) mais facilmente. Ler muito para ver a língua em uso e os recursos usados na escrita para enriquecer seu vocabulário.
C3	Dar atenção especial à gramática e ao aumento de seu vocabulário. Reservar tempo para a leitura de revistas, jornais e livros.
C6	Escolher uma boa escola. Estudar constantemente as regras gramaticais. Conhecer progressivamente novas palavras. Ler e interpretar textos e redigir bastante.
C8	Estudar as regras gramaticais. Ler textos relacionados à sua profissão em espanhol. Ler jornais e revistas que revelem curiosidades e atualidades sobre países hispanofalantes e escrever a respeito. Corresponder-se com algum colega em espanhol. Assistir filmes.

C11	Nada
C13	Estudar as regras gramaticais e escrever muito.
C14	A principal contribuição da EE é a descoberta de novas palavras, pois aquele que está
	elaborando um texto, por vezes, depara-se com expressões que não sabe traduzir para o espanhol. Ter um bom conhecimento de regras gramaticais. Ler textos em espanhol.

Apêndice C Sequências didáticas para a observação de aulas.

Cada número en negrita representa la tarea a observar.

1. Lee el texto con atención y trata de descubrir: (1)

- a) La intención de Paco.
- b) La razón principal por la que Isabel no está con él en México.
- c) ¿Cuánto cuesta la alimentación?
- d) ¿Cuánto cuesta la diversión?

Ciudad de México, 24 de marzo de 2004

Querida Isabel:

Desde mi llegada a esta ciudad no pienso en otra cosa que en tenerte aquí conmigo. Vivo en un piso de tres habitaciones, un amplio comedor, un baño con azulejos rosados, una cocina blanca y una terracita que da a la calle. El alquiler no es muy caro. Son dos mil setecientos veinte pesos mensuales, que incluyen el consumo de gas y de agua.

No me parece alto el costo de la vida. Gasto en alimentación unos tres mil pesos al mes. Un kilo de carne de vaca cuesta doce pesos, uno de arroz cinco y el de frijoles, dependiendo del tipo, cuesta tres pesos en media. Comer fuera no es más caro que en España. Una cena para una pareja en un restaurante de primera categoría no cuesta más de ciento treinta y seis pesos; es decir, unos diez euros. Por otro lado, aquí la oferta cultural es variada y económicamente accesible. Los precios de las entradas al cine y al teatro están sobre los trece y los ochenta pesos, respectivamente, así que podremos ver muchas películas y espectáculos nacionales y de otros países.

La ropa tampoco me parece cara comparada con la española. Un vaquero de buena marca, de aquellos que a ti te gustan, no sale por más del equivalente a veinte euros, más o menos el precio de una buena blusa.

Creo que ya debes venir para acá. Estoy bien establecido. Tengo un salario de poco más de trece mil trescientos pesos (unos mil euros) que alcanzan para vivir bien los dos hasta terminar tus estudios de Antropología, cuando seguramente vas a encontrar un excelente e interesante empleo. Además, cuando uno quiere algo tiene que arriesgarse y debe confiar en sí mismo.

No imaginas las ganas que tengo de verte de nuevo y compartir juntos nuestros logros y fracasos. Debes decidirte ya. Tienes que dejar tus miedos a un lado y darme otra oportunidad. Espero tu respuesta en breve.

Te quiere mucho,
Paco.

2. Ahora contrasta tus respuestas con las de tu compañero (a). Traten de ponerse de acuerdo para exponerlas a la clase.

3. En parejas ordenen los siguientes micro diálogos. Deben presentar los resultados a la clase. **(2)**

a) En una peletería.

1. Dependiente: Buenas tardes. ¿Qué desea?

Cliente: Son preciosas. ¿Cuánto cuestan?

Dependiente: Vamos a ver. Aquí tiene, señora. Sandalias negras, número treinta y tres, con hebillita...

Cliente: ¡Qué barbaridad! Prefiero mis sandalias viejas.

Dependiente: ¿De qué color las quiere?

Cliente: Unas sandalias número treinta y tres, por favor.

Dependiente: Ciento veinte reales, señora.

Cliente: Negras, las quiero negras...y con una hebillita al costado. No me gustan nada las de amarrar a la altura del tobillo.

b) En una carnicería.

-A dos reales y cincuenta centavos, señor. Es de excelente calidad. ¿Le pongo un kilo?

-Sí, por favor.

-¿A cuanto está el kilo de pechuga de pavo?

c) En un restaurante.

-ochenta y cinco reales, señor.

-Deliciosa. Gracias por invitarme.

-¿Pedimos la cuenta?

-¿Qué tal la cena?

-Vale. Camarero, ¿Cuánto es?

-Sí, por favor. Estoy cansada. Quiero irme a casa.

4. En grupos de tres/cuatro, vuelvan a revisar la carta de Paco a Isabel y los micro diálogos ordenados y reflexionen sobre cómo se habla de costos y precios en español (preguntas y respuestas). ¿Se usan las mismas expresiones en todas las situaciones? Imaginen otras situaciones y sus respectivas expresiones de costos y precios. Expongan sus conclusiones a la clase.

5. Un amigo tuyo que vive en España está pensando en regresar a Brasil para instalarse definitivamente aquí. Tu amigo es ingeniero civil y te pide informaciones sobre salarios y el costo de vida en este país. En parejas a) elaboren un esquema con las principales ideas a incluir en las informaciones que pide este amigo b) ordenen las ideas según su importancia y c) redacten un borrador. **(3)**

6. Revisión de las tareas a), b) y c) con todo el grupo para escoger el borrador que satisfaga mejor las necesidades informativas del amigo ingeniero (organización, claridad, precisión).

7. Vuelve a leer la carta de Paco e identifica las expresiones que dan el sentido de a) obligatoriedad, b) deseos. **(4)**

8. Compara tus resultados con los de tu compañero (a).

9. Ahora escucha la grabación e identifica las mismas expresiones de obligatoriedad y deseos. **(5)**

10. Compara tus resultados con los de tu compañero (a).

11. En grupos de tres / cuatro, elaboren las reglas de uso de las expresiones de obligatoriedad y de deseos identificadas. Traten de producir otras expresiones con el mismo sentido. El profesor los asesorará. **(6)**

12. En grupos de tres / cuatro, elaboren enunciados con las expresiones de obligatoriedad y deseos aprendidas, según las situaciones siguientes. Los resultados de cada grupo se expondrán al resto del aula. **(7)**

- a) Pepe tiene veinticinco años, mide un metro y sesenta y cinco centímetros y pesa ciento veinte kilos.
- b) Estela es brasileña. Acaba de graduarse en publicidad y quiere hacer una maestría en Madrid.
- c) La ciudad está muy sucia. Los vecinos tiran basura a la calle. La empresa recolectora está en huelga.
- d) Hace tres noches que María no duerme por culpa del dolor de muelas.

13. Escucha de nuevo la grabación y trata de responder a las siguientes preguntas: **(8)**

- a) ¿Por qué Miguel Marín no quiere ir al dentista?
- b) ¿Qué opina la mujer de Miguel sobre la salud y el dinero?
- c) ¿Qué le parece a Miguel el precio de la extracción de su muela?

14. Conversa con tu compañero (a) sobre los precios de la atención médica y odontológica en Brasil. Pónganse de acuerdo alrededor de cuatro ideas principales al respecto y expónganlas al resto de la clase. **(9)**

15. Ahora cada pareja elabora una carta respecto del tema anterior para la Cámara Legislativa local. Deben incluir la opinión personal sobre los precios y la calidad de esos servicios. (Los trabajos se intercambiarán entre los distintos grupos del Centro y responderán haciendo las veces de “ciudadanos” y “legisladores”, según sea el caso). **(10)**

16. Escucha el diálogo y responde a las siguientes preguntas:

1. Mario quiere conversar con Inés porque:
 - a) la conoce hace mucho tiempo.
 - b) la extraña.
 - c) tiene dificultades para dormir.
2. Según la grabación, Mario:
 - a) suele conversar con Inés.
 - b) pierde el sueño cuando trabaja mucho.
 - c) no sabe dibujar.
3. De acuerdo con el texto, Inés:
 - a) no sabe dibujar.
 - b) tiene buen humor.
 - c) está escribiendo.
4. Inés está leyendo unos libros porque:
 - a) va a presentarse a un concurso.
 - b) tiene exámenes.
 - c) le encanta la literatura.
5. De acuerdo con la grabación:
 - a) Inés no va a salir con Mario.
 - b) Mario quiere conocer los planes de Inés.
 - c) Mario e Inés se llevan mal.

17. Compara tus respuestas con las de tu compañero (a) y exponlas a todo el grupo.

18. Vuelve a escuchar la grabación y organiza en tres columnas los enunciados que se refieren a: (11)

a) Acciones habituales presentes.

b) acciones progresivas presentes.

c) Planes futuros.

Apêndice D Guia para a observação de aulas e a elaboração dos diários.

Dia: _____

Objeto: Atividades e tarefas de expressão escrita.

Alunos	Atitude	Ação 1	Ação 2	Ação 3	Ação 4	Ação 5

Ac. 1: tomar notas; Ac. 2: ressaltar idéias importantes do texto por meio de sublinhados, círculos, etc. Ac. 3: produção escrita; Ac. 4: ordenar diálogos; Ac. 5: escrever enunciados.

Atitude positiva: iniciativa, participação, realização das tarefas, avaliação.

Observações:

Apêndice D 1 Ações e atitudes observadas.

N	Tar.1		Tar.2	Tar.3		Tar.4	Tar.5	Tar.6	Tar.7	Tar.8		Tar.9	Tar.10	Tar.11	T.
	Ac1	Ac2	Ac4	Ac1	Ac3	Ac2	Ac5	Ac5	Ac5	Ac1	Ac5	Ac5	Ac3	Ac5	
A1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	13
A2	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	8
A3	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	9
A6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
A7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	11
A8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
A11	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11
A12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	12
A13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	13
B1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	10
B8	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	8
B11	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1	1	1	0	1	1	1	6
B12	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	9
C3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	10
C6	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	11
C8	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1	1	1	1	1	1	6
C11	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1	1	0	0	1	1	4
C13	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1	1	1	1	1	1	6
C14	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	1	1	1	1	1	1	6
T	8	11	14	11	11	14	14	8	18	19	5	13	17	19	
%	57	79	100	79	79	100	100	47	95	100	26	68	89	100	

Ac1 tomar notas.

Ac2 ressaltar idéias importantes do texto.

Ac3 produção escrita.

Ac4 ordenar diálogos.

Ac5 escreivr enunciados.

0* ausente.

Apêndice E 1 Tratamento da expressão escrita na aprendizagem do português e de LE

N	
A1	Na faculdade era mais leitura técnica sobre administração de empresas e não lembro de nenhuma proposta específica para aprender a redigir. No inglês a gente fazia exercícios escritos de gramática.
A2	Redação eu aprendi mais em casa com a minha mãe. Sempre gostei de escrever, mas os cursos que eu tive não ensinaram a redigir diferentes textos ou coisas do gênero. Nunca houve na escola uma metodologia que facilitasse a expressão escrita. Sempre ouvi que se aprendia a escrever lendo, falando.
A3	No segundo grau eu tive noções de escritura do texto, de como fazer uma redação, o que você põe no primeiro parágrafo...Na faculdade tive um semestre voltado para oratória. No inglês não me lembro de ter tido redação.
A6	No primário não tive professores de português muito bons ao contrário do segundo grau onde escrevíamos sobre diversos temas. No inglês escrevia muito; tinha que fazer um determinado número de redações baseadas em temas específicos que a gente desenvolvia. Eram temas relacionados com o que a gente tava vendo no curso.
A7	Na escola primária tinha a idéia de que não havia muita necessidade de escrever. Na secundária fui aprender redação melhor por conta própria. Na escola jesuíta -segundo grau- não deram a devida atenção à redação. Já na faculdade tive dois cursos de língua portuguesa voltada para o Direito.
A8	Na minha formação básica, texto foi uma coisa muito escassa. Tinha aulas tradicionais de gramática. Experiência de textos variados eu fui ter num curso técnico na fase do meu início profissional, mas não me lembro de propostas explícitas de redação no sistema de educação.
A11	O ensino de português no primeiro e segundo graus é muito precário porque você tem salas muito cheias. Acho a alfabetização o grande problema. Na universidade o estudante aprende a trabalhar com a língua aos trancos e barrancos. Ali se aprende a fazer uma resenha, um resumo, só isso.
A12	Sempre tive restrições às regras gramaticais e respeitá-las era uma preocupação na hora de redigir. Os professores incentivavam a leitura e o desenvolvimento de redações coletivas a partir de um tema determinado. Os de inglês incentivavam a tomar notas de textos escritos. Criação mesmo era pouca.
A13	Não tive uma experiência muito boa com o português no primário. Era um aprendizado fundamentado só na repetição e na elaboração de listas de palavras. No segundo grau tive aulas dinâmicas que ensinavam a redigir passo a passo (sentença-parágrafo-texto). Na aprendizagem de línguas estrangeiras não havia preocupação com redação nos estágios iniciais, só com a gramática.
B1	No segundo grau tinha aula de redação três vezes por semana, então a gente tinha que ler alguma coisa. Eu fiz magistério e tinha que ler para escrever melhor, mas eu acho que não foi uma coisa muito boa. Começava por bilhetes, cartas, depois prosa, verso, narrativa. Eu gostava de ler e fazer resumos. Mesmo assim acho que houve pouca redação (dois semestres) sendo um curso de história. No inglês não se exigia muito redação.
B8	Havia aulas de gramática e de texto. Sempre preferi as últimas onde se escolhia um tema para redigir e isto supunha pensar, discutir, debater, mas eram aulas gerais. Não havia um ensino específico de redação de textos variados. No inglês apenas se tratava a escrita. Completavam-se textos, ditados.
B11	No final do segundo grau havia textos mais elaborados a través dos quais você se aproximava da

	dissertação e da narrativa. Então acho que a rotina que eu sigo em português eu tento aplicar à redação em outras línguas. No inglês não houve propostas.
B12	No primário eu tive uma professora que estimulava muito a redigir e eu gostava, fazia boas redações e conseguia elogios seus. No segundo grau eu já tinha a capacidade de redigir, mas as aulas de redação eram fracas, o mesmo que na universidade.
C3	
C6	Sempre tive bons professores de português com um ensino baseado em gramática, interpretação de texto e redação. Tinha um livro com enunciados com propostas de redação a serem desenvolvidas. No curso de inglês se trabalhava a parte escrita (verbos, completar textos).
C8	No segundo grau a gente fazia redações visando o modelo da UNB (30 linhas). Então, na verdade, nos não estávamos sendo preparados para escrever segundo a nossa cabeça. Na faculdade eu fui treinada para fazer um relatório, uma descrição de um experimento. Eu nunca fiz uma narração de uma história. Na minha especialidade a gente lia especificamente artigos científicos. No inglês não se escrevia muito. A minha escrita é deficiente a pesar de ler muito em inglês.
C11	Tive boa influência familiar. Minha avó era professora e isso fez com que em casa escrevêssemos bem porque líamos muito, mas nos cursos formais não se ensinava a redigir textos específicos. No curso de inglês era a mesma coisa.
C13	No segundo grau não tive nada específico na área de redação portuguesa. No curso de publicidade tinha de criar textos, anúncios Por isso tivemos alguns rudimentos de técnicas para montar um bom texto voltado para a publicidade; nada a ver com cartas de reclamação, currículos, narrativas ou coisas do gênero. No inglês também não se enfatizava a escrita.
C14	Para mim, escrever sempre foi muito fácil porque desde que aprendi a ler comecei a escrever, mas nos cursos e mesmo na universidade eu não tive nenhum ensino específico sobre a escrita. Me lembro do curso Objetivo que eles tinham "receita de bolo" para tudo quanto era texto, mas eu não me adaptava.

Apêndice E 2 Atividades que mais ajudaram a aprender LE

N	
A1	A redação de textos, a expressão escrita, a gramática, que eu acho importantíssima.
A2	Ler histórias, textos e daí tirar a gramática. Em segundo lugar, escrever.
A3	Compreensão oral e expressão escrita porque se você sabe escrever, você sabe falar, se expressar. Acho que a redação fixa mais as regras que você tem que saber, a ortografia, palavras novas...
A6	As práticas orais na sala de aula e fora dela, os filmes. Em inglês eu posso escrever temas diversos, mas quando são muito específicos não consigo. Em segundo lugar a prática escrita pois você aprende a língua escrevendo e falando, não só lendo.
A7	Exercícios, muita decoreba. Atividades orais, compreensão escrita e escrever, em terceiro lugar.
A8	As repetições me ajudaram a fixar algumas coisas, trabalhar com estruturas gramaticais, ouvir fitas e repetir o seu conteúdo, interações orais. Me atrai ouvir tal vez porque seja fácil para mim. Escrever é interessante para fixar.
A11	A leitura, a compreensão oral. Agora, a escrita é algo que eu sempre, tal vez por essa coisa do português, vou deixando, tenho preguiça.
A12	Exercícios escritos. Ouvir e escrever, tomar notas do livro. Acho mais fácil a parte escrita que a oral.
A13	Escrever e falar, a parte ativa que é sempre mais difícil. A correção das produções. Na escrita nos vemos qual o conhecimento que possuímos realmente. Redigir é difícil mas ajuda a ver os nossos limites.
B1	Compreensão oral e leitura.
B8	Exercícios gramaticais escritos, em segundo lugar atividades de compreensão com música e vídeo e, em terceiro lugar trabalho em equipe para interação oral através de brincadeiras, teatrinhos...
B11	Compreensão oral, expressão oral e expressão escrita, nessa ordem.
B12	A gramática, entender como ela se estrutura e compará-la com a estrutura da língua materna para depois construir o meu pensamento de forma oral e escrita. Para conseguir isso é preciso fazer muitos exercícios gramaticais escritos.
C3	
C6	Expressão oral, compreensão escrita. Escrever durante a aula não acho produtivo. Exercícios gramaticais.
C8	Exercícios gramaticais, compreensão de textos. Atividades escritas (redações principalmente).
C11	Expressão oral e escrita, compreensão escrita.
C13	Compreensão oral, expressão oral, escrever mas voltado para o dia (correios eletrônicos, cartas..., isto é, produção de textos utilitários).
C14	Exercícios gramaticais escritos, expressão oral, compreensão oral através de filmes. Depois, no quarto lugar, a expressão escrita porque quando você escreve você vai em busca de mais palavras para satisfazer sua necessidade de comunicação. Na expressão oral você tenta fugir, mas na escrita você pode pesquisar.

Apêndice E 3 Destrezas mais úteis que os alunos estão interessados em aprender.

N	
A1	Ler e falar.
A2	Compreender textos escritos.
A3	Eu não me imagino escrevendo um texto em espanhol a pesar de saber que isso é importante. Compreensão e expressão oral.
A6	Expressão escrita e oral.
A7	Ler. O Brasil não fala espanhol, não há necessidade de falar espanhol aqui.
A8	Falar porque tenho expectativas de viajar, agora só falar...
A11	Expressão escrita.
A12	Expressão oral e escrita.
A13	A leitura. Compreensão e expressão oral. Escrever em espanhol tal vez não seja muito importante. Onde trabalho, qualquer comunicação oficial tem que ser em português.
B1	Compreensão e expressão oral e expressão escrita. Tenho interesse de ir para a Espanha e estudar lá. Vou necessitar ter uma boa escrita e falar também.
B8	Compreensão escrita e oral.
B11	Expressão oral. Para mim não é muito importante me comunicar através da escrita.
B12	Expressão oral.
C3	
C6	Compreensão e expressão são meus objetivos.
C8	Expressão escrita. Eu quero fazer um doutorado na Espanha. É claro que preciso compreender bem o que escuto e o que leio e também me expressar bem oralmente.
C11	Expressão oral e escrita.
C13	Expressão oral. Escrever é importante para a gente conseguir ter um entendimento completo da língua, mas no dia não é tão necessário.
C14	Compreensão e expressão oral.

Apêndice F

Avaliação da redação

Professora Aparecida

	Coesão					Coerência					Correção Gram.					Precisão Lex.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
N																				
A1				X				X						X					X	
A2																				
A3			X					X					X					X		
A6				X			X							X					X	
A7			X				X						X					X		
A8		X					X						X				X			
A11		X					X						X				X			
A12				X				X						X					X	
A13			X					X					X					X		
B1		X					X						X					X		
B8		X						X						X				X		
B11		X						X				X						X		
B12				X					X					X					X	
C3			X					X						X					X	
C6		X					X						X					X		
C8				X						X					X					X
C11				X					X				X					X		
C13		X							X					X					X	
C14		X					X						X					X		

Avaliação da redação

Professora Telma

	Coesão					Coerência					Correção Gram.					Precisão Lex.				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
N																				
A1				X						X				X				X		
A2																				
A3				X				X				X				X				
A6				X				X						X					X	
A7			X					X					X					X		
A8			X				X					X				X				
A11					X					X			X						X	
A12			X				X					X					X			
A13				X				X					X					X		
B1			X				X					X					X			
B8					X			X				X						X		
B11				X				X				X					X			
B12					X					X			X				X			
C3					X			X					X					X		
C6					X					X			X					X		
C8				X				X					X					X		
C11				X						X			X					X		
C13			X			X							X				X			
C14					X					X				X					X	

GLOSSÁRIO

Na literatura especializada de diferentes campos do saber são utilizados com frequência os mesmos termos para fazer referência a fenômenos, eventos e processos diferentes, ou vice-versa. Torna-se necessário, portanto, definir os significados atribuídos aos diferentes construtos e conceitos dentro do contexto específico da pesquisa. As definições utilizadas no presente estudo em função de seus objetivos gerais e específicos aparecem a seguir:

Ações: São os atos ou processos concretizados e, portanto, observáveis, de professores e alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas. (Nossa definição)

Aquisição / aprendizagem: Estes termos são usados indistintamente para falar do processo de construção do conhecimento desenvolvido pelos alunos a partir do *input* –oral e escrito- ao que são submetidos e das produções –também orais e escritas- às quais são induzidos. (Nossa definição)

Atitudes: Predisposições para agir de forma positiva ou negativa perante um objeto ou situação relativos ao processo de ensino-aprendizagem. (Nossa definição)

Crença: “uma forma de pensamento que abrange todos os assuntos sobre os quais ainda não temos um conhecimento certo, mas que nos dão confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos no presente como verdadeiros, [isto é] como conhecimentos, embora possam ser contestados no futuro – da mesma maneira que o conhecimento prévio agora é simples opinião ou erro.” (Dewey, 1933, p. 6). (Tradução nossa)

Crença de aprendizagem de línguas (CAL): Conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). Esse conhecimento pode se manifestar em declarações, intenções, atitudes e ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem. (Nossa definição)

Escola de línguas (EL): Qualquer estabelecimento público ou privado dedicado especificamente ao ensino de línguas estrangeiras. Inclui escolas municipais e estaduais oficiais e os cursos organizados e administrados por instituições e indivíduos. (Nossa definição)

Escrita/Escritura/Expressão escrita (EE): A comunicação através de textos que utilizam parcial ou totalmente o código escrito, bem como as tarefas e atividades docentes voltadas para o processo da escrita. Dentro deste estudo, a escrita tem quatro dimensões: processo, produto, meio e objeto de aprendizagem. (Nossa definição)

Estratégias: São as ações, comportamentos e processos mentais verbalizados e/ou materializados pelos alunos em função da aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras. (O'Mally; Chamot, 1990; Oxford, 1990)

Línguas estrangeiras (LE): No presente estudo, o termo refere-se aos idiomas diferentes do português que os brasileiros tentam aprender nos contextos formais locais.

Segundas línguas (L2): O termo refere-se aos idiomas diferentes da língua materna que os indivíduos tentam aprender em contextos formais ou informais de aprendizagem nos países onde se fala a língua-alvo.