

Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

A ESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
ATRAVÉS DAS VOZES DOS ALUNOS:
SUAS CRENÇAS SOBRE O PROCESSO E A PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS EM LE (INGLÊS)

DÉBORA DOS PASSOS LAIA

BRASÍLIA – DF

2008

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada

A ESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS VOZES DOS
ALUNOS: SUAS CRENÇAS SOBRE O PROCESSO E A PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS EM LE (INGLÊS)

DÉBORA DOS PASSOS LAIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

BRASÍLIA – DF

2008

BANCA EXAMINADORA

DÉBORA DOS PASSOS LAIA

A ESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS VOZES DOS
ALUNOS: SUAS CRENÇAS SOBRE O PROCESSO E A PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS EM LE (INGLÊS)

Dissertação defendida e aprovada em 13/10/2008 pela

Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição
Orientadora

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
Examinadora Externo

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Examinador Interno

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Suplente

BRASÍLIA-DF

2008

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (*in memorium*). A eles, a minha eterna gratidão. Dedico, também, a todos os meus alunos com os quais até hoje convivi e muito aprendi. Com eles aprendi, principalmente, que todos nós carregamos preciosos saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos meus familiares, meus entes queridos e imprescindíveis, aos meus amigos tão especiais que coloreem minha vida e aos meus colegas de trabalho que muito me apoiaram. A todos vocês, que sempre acreditaram e compartilharam dos meus sonhos, meus agradecimentos.

Aos meus professores Enrique Huelva Unterbäumen, Augusto César Luitgards Moura Filho e José Carlos Paes de Almeida Filho, por suas perspicazes orientações e sábias reflexões, transformando permanentemente a sala de aula em um efervescente espaço para o franco e profícuo debate de idéias.

À minha orientadora, Professora Mariney Pereira Conceição, pela atenção, confiança, zelo, apoio e entusiasmo a mim gentilmente dedicados.

Aos alunos que participaram desta pesquisa; sem eles este trabalho não teria se tornado realidade, bem como à professora que abriu as portas de sua sala de aula para minha pesquisa. A ela e aos seus alunos, meus profundos e sinceros agradecimentos.

'Everything changes as it is written down'.

Mason Cooley, 1994

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo levantar relatos sobre as experiências dos alunos em relação à escrita em LE, identificar as crenças dos alunos referentes à escrita em LE e investigar as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa. O embasamento teórico se firmou, especialmente, nos trabalhos de Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006 e 2007), Vygotsky (1998 e 2001) e Bakhtin (1997 e 2004), entre outros pesquisadores. Trata-se de um estudo de caso que se valeu dos seguintes instrumentos de coleta de dados: relato de experiências de aprendizagem, questionário aberto, entrevista semi-estruturada, sessões reflexivas, gravação de áudio e análise documental. A pesquisa se desenvolveu em uma turma de alunos no nível avançado de inglês, em um Centro Interescolar de Línguas – CIL, escola pública do DF. A partir da análise dos dados, foi possível a identificação das seguintes crenças dos aprendizes: quanto mais se lê, melhor se escreve; a língua materna prejudica a produção de textos em LE; escrever na escola é cumprir uma tarefa; aprende-se a escrever, treinando; corrigir os textos dos colegas é assumir a autoridade do professor; escrever é labor; o bom escritor em português nem sempre é bom escritor em inglês, entre outras. Os resultados da análise dos dados indicam uma relação das experiências prévias de aprendizagem de escrita em LE com a origem das crenças, relação esta que influencia a produção textual escrita dos aprendizes. A pesquisa também analisou as experiências vivenciadas pelos alunos durante a realização da investigação, ao fazer o levantamento das crenças dos alunos sobre a escrita. As conclusões indicam que as crenças influenciam a produção textual dos alunos. Os resultados evidenciam, também, a importância da relação das crenças e experiências em sala de aula na compreensão do processo da produção textual escrita em LE. Com este trabalho, espero contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre crenças e experiências, particularmente sobre a escrita e abrir novas perspectivas de investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: escrita, crenças, experiências, processo e produção de textos escritos em LE (Inglês)

ABSTRACT

The present research aims at raising reports about the students' experiences in writing in a foreign language; identifying students' beliefs in regarding to writing in a foreign language, as well as investigating the possible relations between the experiences and beliefs with the process and the production of written texts in a foreign language. The theoretical support especially lies on the works of Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006, 2007), Vygotsky (1998, 2001) and Bakhtin (1997, 2004), among others. It is a case study which was based on the following data collecting instruments: learning experiences reports, open questionnaire, semi-structured interview, reflexive sessions, audio recording and document analyses. This research was conducted with a group of advanced level English at 'Centro Interescolar de Línguas – CIL', which is a public school of the Federal District in Brazil. Considering the data collected, it was possible to identify among others, the following beliefs: the more you read, the better you write; the interference of the mother tongue biases the writing production in a foreign language; school writing is fulfilling a task; you learn writing by practicing; correcting classmates' mistakes takes away the teacher's authority; writing is laborious; a good writer in Portuguese is not always a good writer in English. The results show a relation between the previous learning experiences in a foreign language and the origins of the beliefs, which influences the writing production of the learners. This research also analysed the experiences faced by the students throughout the investigation, when the students' beliefs about writing were selected. The conclusions indicate that the beliefs influence the writing production of the students. The results also express the importance of the relation of the beliefs and the experiences inside the classroom as a tool to understand the process of written text production in a foreign language. I truly expect, with this work, to have contributed to a deep delving into the studies of beliefs and experiences, especially in writing and also to have arisen new perspectives in the investigation into the process of teaching and learning.

Key word: writing, beliefs, experiences, process and production of written texts in a foreign language (English).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados pessoais dos participantes da pesquisa	71
Quadro 2 – Atividades e habilidades	87
Quadro 3 – Crenças dos alunos em relação à escrita em LE	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A2 – Avançado 2

BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory

B1 - Básico 1

B4 - Básico 4

CIL - Centro Interescolar de Línguas

CILs – Centros Interescolares de Línguas

DF - Distrito Federal

FL – foreign language

I1 - Intermediário 1

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96)

LE – Língua estrangeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

SUBEB - Sub-Secretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do DF

ZDP - Zona de desenvolvimento proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

P: Pesquisadora

AL: Ana Luísa

AP: Ana Paula

DM: Dulce Maria

I: Isabela

LA: Laura

LI: Lima

ME: Maria Eduarda

N: Nana

X: Ximenes

[]: colchete abrindo e fechando significa o ponto de sobreposição das vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposição localizadas

(+): pausas e silêncios

(): hipótese sobre o que se ouviu

(()): comentários do analista

(incompreensível): quando não é possível compreender uma fala

MAIÚSCULAS: ênfase em uma sílaba ou em uma palavra

/.../: transcrição parcial ou eliminação

Ah, eh: pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção

Ham, ham, hahn, hahn, hum, hum: sinal de atenção indicando acompanhamento na exposição de idéias ou concordância com o que está sendo dito.

?: indica entonação ascendente ou pergunta

!: indica forte ênfase

,: descida leve sinalizando final do enunciado.

Convenções utilizadas de acordo com Marcuschi, (1999).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Justificativa	17
A contextualização da pesquisa	19
O problema de pesquisa	20
Objetivos da pesquisa	20
Perguntas da pesquisa	20
Metodologia	21
Organização da dissertação	22
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 A escrita como saber universal	23
1.1.2 A escrita em LE	25
1.1.3 Pesquisas sobre o ensino da escrita em LE	26
1.1.4 A perspectiva sócio-cultural na aquisição de línguas, em relação à escrita	28
1.1.4.1 A linguagem, o pensamento e a escrita	29
1.1.4.2 O texto, o escritor e o leitor: um diálogo possível	34
1.2 Crenças de aprendizagem de línguas.....	38
1.2.1 Os estudos sobre as crenças de aprendizagem de línguas	42
1.2.2 Os estudos sobre as crenças em relação à escrita em LE	44
1.2.3 Crenças e experiências de aprendizagem de LE	47
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	51
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	51
2.2 Abordagens para a investigação sobre crenças	54
2.3 O contexto da pesquisa	55
2.4 Os participantes da pesquisa	56
2.5 Instrumentos de coleta de dados	56
2.5.1 Questionário escrito	57
2.5.2 Relato de experiência de escrever em LE	58
2.5.3 Entrevista semi-estruturadas	59
2.5.4 Observação de aulas com registro de notas de campo	61

2.5.5 Gravação de áudio	63
2.5.6 Sessões reflexivas	63
2.5.7 Análise documental: redação	65
2.6 Procedimentos para a coleta de dados	66
2.7 Procedimentos para a análise dos dados	67
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
3.1 O perfil dos participantes	70
3.2 As experiências prévias dos participantes em relação à escrita em LE	72
3.2.1 A experiência da escrita como prática pedagógica	77
3.3 As crenças dos alunos em relação à escrita em LE	86
3.3.1 As crenças sobre a escrita como habilidade em LE	86
3.3.2 As crenças sobre a escrita em LE na escola	90
3.3.3 As crenças sobre a escrita e a leitura de LE	96
3.3.4 As crenças sobre o aprendiz como produtor de textos em LE	101
3.3.5 As crenças sobre as dificuldades ao produzir textos em LE	105
3.3.6 As crenças sobre a revisão do texto	111
3.3.7 As crenças sobre a correção colaborativa	114
3.3.8 As crenças sobre o destinatário da produção textual	119
3.4 As relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa	122
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES	128
4.1 Retomando as perguntas de pesquisa	128
4.2 Contribuições do estudo	137
4.3 Limitações do estudo	139
4.4 Sugestões para futuros estudos	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS E APÊNDICES	
Anexo A (1) – Termo de Consentimento – aluno	154

Anexo A (2) - Termo de Consentimento – professora	155
Anexo B (1) – Folha de rosto do questionário	156
Anexo B (2) – Questionário	157
Anexo C – Relatos	158
Anexo D – Roteiro para a entrevista semi-estruturada	159
Anexo E – Transcrição da entrevista	160
Anexo F – Notas de campo	164
Anexo G – 1ª. sessão reflexiva	166
Apêndice A (1) – Análise documental: redação – 1º. parágrafo – 1ª. versão	168
Apêndice A (2) – Análise documental: redação – 1º. parágrafo – 2ª. versão	169
Apêndice A (3) – Análise documental: redação – 1º. parágrafo – 3ª. versão	170
Apêndice B – Análise documental: redação – Crítica de um filme	171
Apêndice C – Roteiro para escrever a crítica de um filme	172
Apêndice D – Atividades escritas do livro ‘Summit’	173
Apêndice E – Exercício escrito ‘Transitions’	183
Apêndice F – Quotations about writing and language	184

INTRODUÇÃO

Escrever em uma língua estrangeira, particularmente em inglês, é uma exigência para a sociedade moderna, seja por razões culturais, didáticas, profissionais, acadêmicas ou sociais. As razões culturais se justificam pelo aprimoramento do nível de instrução dos cidadãos com acesso ao ensino formal, aprimoramento este que passa, necessariamente, por um domínio da produção escrita. No mundo globalizado, a língua inglesa é considerada como a *língua franca*, aquela que permite que todos possam se comunicar e se entender. De acordo com Cardoso (2003:31) a exigência das sociedades contemporâneas, urbanas e industrializadas é, do lado da escrita, não mais entendida no sentido tradicional de grafia, mas como a produção de textos variados. As razões didáticas se justificam por promover uma pedagogia da escritura junto aos professores e alunos, tornando as estratégias pedagógicas passíveis de serem utilizadas em uma prática cotidiana, comum e não experimental. As razões profissionais se justificam pela enorme demanda do mercado de profissionais que dominam a escrita em pelo menos uma língua estrangeira. Já as razões acadêmicas se baseiam em possibilidades de acesso a vários cursos de nível de graduação a pós-graduação. Por fim, as razões sociais ressaltam que o nível de relacionamento entre pessoas com mais frequência requer, hoje, conhecimentos para participação em fóruns, *chats*, ou em outras formas de troca de informações redigidas em língua estrangeira.

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - Ensino Médio” (2002) preconiza as diretrizes e bases que norteiam o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Nele, as línguas estrangeiras modernas assumem a função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade; o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

Partindo de princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no. 9.394/96) é preciso pensar o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio em termos de competências

abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é um veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, em conformidade com o PCN.

Em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras modernas, o PCN também afirma que a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram, entre elas, utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e sermos entendidos. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto.

Considero que, através do domínio das palavras, os escritores como produtores de textos passam a ter literalmente em mãos uma habilidade para o exercício da plena cidadania, fazendo-se ouvir, ou seja, ser lido. A produção de textos, assim, é vista não somente como uma manifestação de construção social de conhecimento, dentro de uma prática pedagógica que deve estar compromissada com o desenvolvimento e o crescimento lingüísticos dos alunos, mas também como uma maneira de participar do mundo numa proposta interativa e dialógica, segundo terminologia bakhtiniana.

Pretendo, com este trabalho, investigar e identificar as crenças de alunos de inglês em relação ao processo e à produção textual em língua inglesa, traçando possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual¹ escrita em língua inglesa. Para isso, o presente estudo contará com o apoio de proposições

¹ Embora 'processo' e 'produção' escrita estejam intimamente relacionados, ambos aspectos possuem linhas de pesquisa sólidas e definidas, sendo que qualquer teoria sobre a escrita deve envolver o processo e a produção, levando-se em consideração o contexto e a língua materna, conforme Archibald e Jeffrey (2000). Para Raimes (1987), o processo da escrita inclui atividades de geração de idéias, planejamento, rascunho e revisão. Nesta pesquisa, processo e produção serão tratados separadamente, ou seja, o processo será entendido como todas as etapas que o aprendiz passa para redigir um texto e a produção, o texto final.

teóricas a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas, levando-se em consideração que os atuais estudos sobre crenças têm-se mostrado como uma possibilidade de um maior entendimento do processo de aprendizagem de línguas. Ao enfatizar que as crenças dos alunos formam uma grande força que atua na dinâmica da sala de aula, buscarei não somente proceder ao levantamento das crenças dos alunos sobre a escrita em língua estrangeira - LE, mas também investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa. Para alcançar os objetivos propostos, o presente estudo contará, ainda, com algumas proposições teóricas apregoadas pelo psicólogo russo Lev S. Vygotsky² e pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin³.

Justificativa

O presente trabalho tem como objetivo relacionar as experiências e as crenças dos alunos sobre a escrita com a produção textual. A opção por investigar esta relação se justifica por ser a escrita uma habilidade que abrange múltiplos aspectos, o que a torna bastante complexa. Durante minha experiência profissional como professora de LE (inglês), a escrita sempre me instigou a conhecê-la melhor. Ao mergulhar no campo de pesquisa sobre a escrita, múltiplas vertentes teóricas apontam inúmeras possibilidades de pesquisas sobre esta intrincada e complexa habilidade, polifônica por natureza. Porém, entende-se aqui que as crenças dos alunos sobre a escrita podem fornecer subsídios necessários para uma investigação de possíveis relações entre as crenças e o processo e a produção textual em inglês, inseridos numa prática pedagógica.

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm se tornado uma área de pesquisa em plena efervescência em termos de produção de artigos, dissertações e teses na Lingüística Aplicada, ou seja, uma área em franca expansão e já consagrada

² Com base em suas obras 'A construção do pensamento e da linguagem' (2001) e 'A formação social da mente' (1998). Para uma interpretação sobre alguns aspectos da vida e obra de Vygotsky, assim como uma reflexão de possíveis implicações de seu pensamento na educação, consultar a obra "Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação" de Teresa Cristina Rego, Editora Vozes, 2000.

³ Com base em 'Os gêneros do discurso'. In: 'Estética da criação verbal' (1997) e 'Marxismo e filosofia da linguagem' (2004). Para uma análise da Educação e Psicologia, com contribuições de Vygotsky e Bakhtin, consultar as obras 'O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil', 1998, Papyrus Editora e 'Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: Um intertexto', 1999, Editora Ática, ambas de Maria Teresa de Assunção Freitas.

como um campo fértil de investigações, conforme afirma Barcelos (2007). A autora aponta, também, a existência de muitos trabalhos sobre crenças de professores e poucos trabalhos voltados para as crenças dos alunos. Num resumo dos estudos sobre crenças de 2002 a 2006, Barcelos (*op.cit.*) assinala a realização de um único estudo sobre crenças com foco na escrita, estudo este realizado por Luz (2006, *apud* Barcelos, 2007) com o objetivo de detectar as crenças a respeito de escrita de alunos em um curso de Letras. A meu ver, mais pesquisas relacionando crenças e escrita, com ênfase nas experiências de aprendizagem dos alunos, podem trazer implicações relevantes para uma conscientização da importância do papel das crenças no processo de aprendizagem de LE.

Para Barcelos (2004:148) uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver:

- a) as experiências e as ações desses alunos;
- b) suas interpretações dessas experiências;
- c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos;
- d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa de aprender línguas.

Em suma, a pesquisa sobre crenças reconhece os alunos como seres reflexivos e considera a natureza paradoxal das crenças. Dentro de uma perspectiva sócio-cultural, os sujeitos constroem ativamente saberes e habilidades em contextos historicamente determinados, sobre a base de suas representações e de seus saberes anteriores, ou seja, os alunos não são mais considerados como simples receptores ou como tábulas rasas a serem preenchidas com conhecimentos, conforme enfatiza Cardoso (2003:60).

A escrita é uma das vozes dos alunos e assim deve ser vista dentro de uma perspectiva dialógica, considerando a linguagem, de acordo com Bakhtin (2004), como construção de significados em situações de interação social. Trata-se, aqui, de se proceder a uma investigação científica partindo da perspectiva das experiências dos alunos em relação à escrita em língua estrangeira. Esta pesquisa sobre crenças e escrita, no contexto da sala de aula e partindo da perspectiva dos aprendizes, é uma tentativa de reflexão para um maior entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da escrita em LE.

A contextualização da pesquisa

Como professora de língua inglesa em escolas públicas do Distrito Federal, exerci, por vários anos, as minhas atividades docentes em Centros Interescolares de Línguas – CIL. Dentre as tarefas pertinentes a um professor de língua estrangeira, as infindáveis horas dedicadas às correções das redações dos alunos fizeram-me perceber que a tarefa da escrita, dentro da prática pedagógica, poderia, salvo raras exceções, ser traduzida como tarefa árdua e pouco eficaz. Árdua, por demandar do professor inúmeras horas de trabalho que, ao final, não raramente, provocam e reforçam nele a sensação de fracasso na tentativa de ensinar o aluno a se expressar escrevendo em uma língua estrangeira. Pouco eficaz, porque o aluno, em contrapartida, ao receber a sua produção textual corrigida, parecia apenas observar a nota a ele atribuída, pouco se importando, na maioria das vezes, com as correções ou sugestões feitas pelo professor. Este círculo vicioso e angustiante - certamente tão presente na rotina de muitos professores e alunos das escolas públicas brasileiras - esta maneira de ensinar a escrita, simplória e mecanicista e, na maioria das vezes, desprovida de um real significado para os aprendizes, e a inquietação em aprofundar os conhecimentos sobre a escrita levam-me à realização desta pesquisa. Através dela, procuro conhecer como os alunos percebem o processo de escrever em uma língua estrangeira, identificar e relacionar suas experiências e crenças em relação ao processo e a produção de textos escritos em língua inglesa.

A partir das reflexões decorrentes da prática de ensino de escrita em língua estrangeira - LE e das leituras e debates sobre crenças e escrita, algumas inquietações surgiram: quais são as experiências dos alunos quanto à produção de textos em inglês? E quais são as crenças dos alunos em relação à escrita, ao processo e à produção de seus textos? E de que maneira estas experiências e crenças influenciam o processo e a produção escrita? Partindo destas inquietações e buscando respostas para propiciar em sala de aula oportunidades para que o aluno possa se tornar um escritor competente na língua inglesa, decidi analisar a escrita como um dos aspectos que constroem o panorama geral da linguagem, esta vista, aqui, como interação, um trabalho humano situado histórica e socialmente.

O problema da pesquisa

Ensinar a escrever não é tarefa simples, requer reflexões, treinamentos, estudos e uma permanente educação continuada por parte dos educadores que se propõem a ensinar a escrita. Em contrapartida, tornar-se um escritor competente em uma língua estrangeira também é um grande desafio para os aprendizes. Nesse sentido, as pesquisas tornam-se, não somente imprescindíveis para aprofundar o debate das práticas pedagógicas, ressaltando-se, aqui, aquelas realizadas através do ponto de vista dos alunos, bem como um modo valioso de disseminação do conhecimento entre os profissionais, gerando, assim, a construção social do conhecimento.

A presente pesquisa se propôs a acompanhar a produção textual escrita de alunos de nível avançado de inglês durante um semestre letivo, levantar relatos sobre suas experiências em relação ao processo e à produção textual escrita em língua inglesa, investigar e identificar suas crenças referentes ao processo e à produção textual escrita em língua inglesa e investigar as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa.

Objetivos da pesquisa

Os objetivos a alcançar com este trabalho são:

- Levantar relatos sobre as experiências dos alunos em relação ao processo e à produção textual escrita em língua inglesa;
- Investigar e identificar as crenças dos alunos em relação ao processo e à produção textual escrita em língua inglesa;
- Investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças, com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa.

Perguntas da pesquisa

Para alcançar os objetivos acima citados, busco responder as seguintes questões:

1. Qual é a experiência de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes em relação ao processo e à produção de textos escritos em língua inglesa?
2. Quais são as crenças dos participantes em relação ao processo e à produção de textos escritos em língua inglesa?
3. De que maneira as crenças e experiências dos aprendizes, em relação à escrita, influenciam o processo e a sua produção textual em língua inglesa?

Metodologia

Segundo Johnson (1992:99), o estudo de caso é particularmente adequado para o estudo de questões tais como: o processo e estratégias de aprendizagem, a natureza do desenvolvimento individual da fala e da escrita em língua estrangeira e os aspectos sócio-psicológicos e afetivos que se encontram na aprendizagem de sala de aula. Esta pesquisa tem como propósito investigar as crenças dos alunos de uma determinada escola pública em relação ao processo e a produção escrita em uma língua estrangeira. Trata-se de um estudo de caso que se propõe a investigar, durante um semestre letivo, um sistema bem definido, ou seja, uma turma de alunos do nível avançado, dentro de um contexto, como assinala André (1995:31) levando-se em consideração as suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

A experiência da prática de ensino de língua inglesa em CILs por vários anos indica que o ensino da escrita se dá, na maioria das vezes, em consonância com o estabelecido nos livros didáticos adotados pelas escolas. Para conhecer o que o aluno pensa sobre escrever em inglês, sobre sua experiência de escritor em inglês, e como se sente na condição de participante das atividades de produção textual escrita propostas durante um semestre letivo, pesquisei uma turma de alunos no nível avançado de inglês, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, relatos escritos, observação de aulas com registro de notas de campo, gravação de áudio das conversas com a professora (ou conferências), entrevista semi-estruturada, sessões reflexivas e análise documental (redações).

Organização da dissertação

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, conforme os descrevo a seguir. Após a Introdução, onde explico a justificativa, a contextualização da pesquisa, o problema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a metodologia, apresento o primeiro capítulo que trata dos pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, ou seja, um panorama teórico sobre a escrita como processo e produção, a relação do escritor e o leitor e a correção colaborativa. Ainda como pressuposto teórico, abordo as crenças de aprendizagem de línguas, os estudos sobre as crenças sobre a escrita em LE e as relações das crenças com experiências de aprendizagem.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia adotada na pesquisa, onde explico a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, o contexto da pesquisa, os participantes da investigação, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para a coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise dos dados.

No terceiro capítulo, procedo à análise dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados e a triangulação desses dados e as conclusões parciais. As conclusões finais são apresentadas no quarto e último capítulo, quando retomo as perguntas de pesquisa, levanto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE e para a Linguística Aplicada, aponto as limitações do estudo, apresento sugestões para futuros estudos e, finalmente, teço as considerações finais sobre o resultado do estudo.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A escrita como saber universal

A escrita, sem dúvida, revolucionou a humanidade e, conforme Freitas (2006), muitos estudiosos têm se debruçado sobre as implicações sociais e psicológicas da escrita e, para tal, têm-na estudado em seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, a autora considera de relevância os estudos efetuados por Ong (1998), McLuhan (1962 e 1964), Havelock (1963), Godoy (1977), entre outros, que abriram esse campo confrontando as sociedades orais com aquelas em que existe a escrita.

Conforme Ong (*op.cit.*), originalmente, a sociedade humana se formou com a ajuda do discurso oral, e o processo da escrita ocorreu de forma diferente e em épocas diferentes para os diversos grupos humanos. Os primeiros registros escritos datam de 6.000 anos atrás, e das milhares de línguas faladas na humanidade, apenas cerca de 106 podem ser consideradas possuidoras de sistema escrito. Portanto, a oralidade é a forma de linguagem básica do homem. Ong (*op.cit.*) distingue dois tipos de oralidade: a primária e a secundária. A primeira refere-se à oralidade de uma cultura desprovida do conhecimento de qualquer forma de escrita. A segunda é a que está presente numa cultura que tem, usa e sofre os efeitos da escrita. Esse é o caso de nossa atual cultura tecnológica, na qual o telefone, o rádio, a TV e outras invenções eletrônicas estimulam uma oralidade que depende da escrita.

A escrita e a imprensa mudaram radicalmente o conhecimento e suas funções sociais, a relação dos homens com ele, a imagem do homem de si e de sua realidade. De acordo com a escrita alfabética, o escrever deixou de ser a mera representação de um objeto através de uma imagem, passando a empregar para tal os signos, segundo Freitas (*op.cit.*). Nas palavras de Olson (1988, *apud* Freitas, 2006), a escrita acrescentou um novo tipo de estrutura do mundo, e os seus usuários aprenderam um modelo para pensar sobre a fala e a linguagem. As formas de escrever alteram e continuam a alterar a cognição e a consciência. Entretanto, Marcuschi (2001) chama a atenção para o fato de que, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto

equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como a representação da fala, segundo o autor.

Para Olson (1997), a escrita faz da língua um objeto de reflexão e esta reflexão sobre a linguagem pode voltar-se para um ganho intelectual. A escrita é usada para representar a língua, possibilita refletir sobre ela e tomar consciência dela. Ao lidar com a língua escrita, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente, do mundo e da linguagem.

Segundo Marcuschi (*op.cit.*), a oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, e assim por diante. E prossegue, esclarecendo que na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis, que não devemos confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.

Concordo com Marcuschi (*op.cit.*) quando afirma que as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos, já que oralidade e escrita são impossíveis de se situar em sistemas lingüísticos diversos, pois ambos fazem parte do mesmo sistema da língua, de tal modo que a escrita não representa a fala. A fala, para Marcuschi (*op.cit.*) engloba todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, e a escrita engloba todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita. Neste sentido, os termos 'fala e escrita' designam muito mais processos e eventos do que produtos.

A escrita e a oralidade são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas, em contextos diversos, com objetivos variados. Em relação à escrita, acredito que a escola, ao propiciar a prática da escrita através dos gêneros textuais, favorece a materialização das interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas. Na seção a seguir, abordo alguns aspectos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem da escrita em LE.

1.1.2 A escrita em LE

Aprender a escrever não é simplesmente uma extensão do aprender a falar uma língua. Os dois processos, falar e escrever, não são idênticos, conforme Raimes (1987). Para a autora, há várias abordagens para se ensinar a escrever em uma segunda língua, tais como, a abordagem controlada, a abordagem da escrita livre, a abordagem de seguir um modelo, a abordagem da gramática sintaticamente organizada, a abordagem do parágrafo, a abordagem comunicativa e a abordagem processual. Para Raimes (*op.cit.*) não há só *uma* maneira de se ensinar a escrever, mas várias, e, tanto as abordagens do ensino da escrita voltadas para o produto ou com o foco no processo partem do pressuposto básico de que produzir um texto significa produzir um texto coeso e não simplesmente um apanhado seqüencial de sentenças. E mais, que os escritores escrevem com um propósito e para um leitor, sendo que o processo de escrita é uma ferramenta valiosa para todos os aprendizes.

A discussão entre as possíveis abordagens com foco no produto ou com foco no processo é também abordada por Nunan (2000) que não as vê como incompatíveis, mas, ao contrário, as vê como complementares. Para ele, um programa para se ensinar a escrever deve incorporar elementos de ambas as abordagens. Em termos de habilidade, produzir um texto coerente e fluente é, para ele, provavelmente a tarefa mais difícil a se realizar na linguagem e para os aprendizes de uma segunda língua os desafios são enormes. É também uma habilidade que muitos nativos da língua dificilmente chegam a dominar, segundo o autor.

A escrita, seja ela na língua materna ou em uma segunda língua, tem um caráter multifacetado, composto de diferentes aspectos que podem levar à proficiência de uma língua. Estes aspectos perpassam o desenvolvimento da escrita na primeira língua, o conhecimento metacognitivo sobre a tarefa de escrever, o uso de estratégias, os estilos de aprendizagem, até as características pessoais do escritor. Vygotsky (2001:354) ensina que:

(...) o aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda a evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna. (...) Mas, o contrário também acontece: o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna.

Produzir um texto coerente é de fato uma tarefa complexa que envolve inúmeros aspectos. Kroll (2001) ressalta que escrever em uma segunda língua é, sem dúvida, a habilidade mais difícil de ser desenvolvida, comparando-a às outras habilidades, tais como ler, falar ou entender. Para a autora, o ensino da escrita em língua estrangeira se tornou um campo vibrante de pesquisa, muito rico em debates, propiciando uma interação entre a pesquisa e a prática, conforme passo a descrever em seguida.

1.1.3 Pesquisas sobre o ensino da escrita em LE

Silva & Brice (2004), debruçando sobre recentes publicações da produção científica, particularmente relacionada ao ensino da escrita, reconhecem que o estudo da escrita em uma segunda língua tornou-se uma legítima área de investigação. Esta conclusão é parcialmente decorrente do contato com as atuais pesquisas, as quais também vêm respondendo aos efeitos da globalização e à subsequente necessidade de se comunicar em uma língua estrangeira. Os autores traçam um panorama das mais relevantes pesquisas básicas (aquelas voltadas para o fenômeno da escrita em uma língua estrangeira), apresentam uma discussão sobre as mais sobressalentes pesquisas aplicadas (aquelas que envolvem princípios e práticas instrucionais), examinam questões e preocupações mais gerais que têm importantes implicações para a escrita e avaliam a situação atual na qual se encontra essa área de pesquisa, apontando possíveis rumos futuros.

As mais recentes pesquisas aplicadas sobre a escrita são apresentadas por Silva & Brice (*op.cit.*) por temas, ou seja, a instrução da escrita baseadas no conteúdo; voz e identidade; leitura e escrita; computadores e tecnologia; gramática e vocabulário; interação entre pares; plágio; resposta do professor; e literatura e filmes. Porém, de acordo com os autores, nas pesquisas básicas podemos encontrar investigações realizadas a partir da perspectiva dos alunos em relação à escrita, no que diz respeito à avaliação, como podem ser comprovadas nas pesquisas de Bacha (2002), Basturkmen e Lewis (2002), Turner e Upshur (2002), Cumming (2001), por exemplo. Refletindo sobre temas tão vivazmente abordados pelas pesquisas aplicadas recentes, resalto os seguintes aspectos inerentes à aquisição da escrita em uma língua estrangeira:

a) as preocupações com programas instrucionais que abordem, em seus conteúdos, assuntos da atualidade e de outras disciplinas, Kasper, (2000); Pally, Katznelson, Perpignan e Rubin, (2002);

b) a constatação de que a relação da leitura e escrita continua a ser explorada, conforme estudos de Matsuda (2000); Grabe, (2001); Belcher and Hirvella, (2001);

c) a acuidade e tratamento dos erros Ferris (2003); Ferris & Roberts, (2001); F. Hyland, (2003);

d) a interação entre pares tratada em investigações científicas, tais como, Guerrero & Villamil, (2000); Porto, (2001); Ferris, (2003);

e) resposta do professor, ou *feedback*. Visto como um das atividades mais importantes e que mais consomem o tempo do professor, a resposta do professor tem sido um aspecto amplamente pesquisado nos últimos anos. As pesquisas trouxeram significativos avanços metodológicos e conceituais para um maior entendimento desta complexa e multidimensional atividade, que é a escrita. De acordo com Silva & Brice (*op.cit.*), muitos estudos investigaram o que os alunos fazem com o retorno, a resposta do professor e como este *feedback* pode afetar a qualidade de sua escrita. (Ashwell, (2000); F. Hyland, (2000); Hyland & Hyland (2001); Sanson-Moorey (2001). Ashwell (2000) analisou se o *feedback* do professor na produção de inúmeros rascunhos é mais efetivo do que outras abordagens igualmente usadas para melhorar a escrita dos alunos e inspirar revisão e edição. F. Hyland (2000) examinou de que maneira as preocupações dos alunos e suas idéias de revisão são negligenciadas pelo *feedback* dos professores. Hyland & Hyland (2001) analisaram o *feedback* do professor de acordo com suas funções (elogios, críticas, sugestões) e formas. Sanson-Moorey (2001) discutiu as conferências entre aluno e professor.

Em relação às preocupações mais gerais, as quais têm importantes implicações para a pesquisa sobre a escrita, enfatizo uma questão levantada por Reichelt (2001) e Leki (2001) que perguntam qual é, ou quais são, o(s) propósito(s) da escrita em uma língua estrangeira. Reichelt (2001) salienta que não há um sentido único para o propósito para a escrita em um *curriculum* de língua estrangeira e que esta questão é, de fato, precursora para uma agenda coerente de pesquisa e tomadas de decisões pedagógicas.

Ainda, no que diz respeito à situação atual em que se encontra a área de pesquisa sobre a escrita, Silva & Brice (*op.cit.*) constatam que os tempos são de mudanças e que estas mudanças são salutares. Segundo os autores, o professor não é mais considerado aquele profissional passivo que recebe todas as abordagens instrucionais e pode, através delas, garantir sucesso a todos os aprendizes, todas as vezes e em todos os lugares, igualmente. O professor, agora visto não mais como o único detentor de conhecimento, passa a compreender a natureza do fenômeno da escrita em uma segunda língua e através da interação com as relevantes teorias e pesquisas na área, ele se torna mais cômico de seu estilo de ensino, levando em consideração os contextos políticos, institucionais e da sala de aula. Para Silva & Brice (*op.cit.*), as teorias e as pesquisas têm mostrado fôlego, apresentando profundidade e sofisticação, e caracterizando-se inventivas num tempo profícuo para a área de ensino da escrita em uma segunda língua. Aqui, acrescento que as pesquisas feitas a partir da perspectiva dos alunos só têm a acrescentar nestes tempos corajosos e promissores.

1.1.4 A perspectiva sócio-cultural na aquisição de línguas, em relação à escrita

Após apresentar uma breve resenha sobre as atuais pesquisas sobre o ensino da escrita em LE, passo a abordar alguns conceitos relacionados com a teoria sócio-cultural e a aquisição de línguas, em relação à escrita.

Segundo Pajares (1992), as atuais pesquisas sobre crenças têm como fundamentação teórica pensamentos de Vygotsky, Bakhtin e Dewey, e, para estes teóricos, as crenças devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre as crenças, discurso e ação. Dentro desta perspectiva, apresento, longe de qualquer pretensão de síntese, alguns conceitos de Bakhtin e Vygotsky, relacionando-os e recorrendo a algumas pesquisas científicas realizadas sobre a escrita fundamentadas nesses dois teóricos. O diálogo entre Vygotsky e Bakhtin tem-se revelado muito promissor, dada a intertextualidade de suas obras, em que é possível encontrar muitos aspectos em comum, outros tantos complementares, de acordo com Cardoso (2003).

Inicialmente, em busca de clareza na nomenclatura, Lantolf (2006) esclarece que a teoria sócio-cultural é um termo usado nas áreas da educação e da psicologia e se refere à teoria do desenvolvimento mental e funcional formulada por Vygotsky e seus colegas, conforme estudos de Frawley e Lantolf (1985). Mais tarde, Ratner (2002) propôs que a teoria de Vygotsky poderia ser denominada como psicologia cultural ou psicologia histórico-cultural. Engeström (1999) integrou a teoria de Vygotsky à teoria da atividade, surgida com A. N. Leontiev. Para esses autores, a nova teoria denominou-se teoria da atividade histórico-cultural. Na literatura do ensino de segunda língua, os pesquisadores construtivistas sociais, entre eles, Norton (2000) e Hall (1997) se apropriaram do termo teoria sócio-cultural, não somente para referir-se à teoria de Vygotsky, como também a um vasto quadro teórico que enfatiza os fatores sociais e culturais na aquisição e uso de uma segunda língua. A seguir, apresento duas subseções, a primeira baseada em alguns conceitos de Vygotsky e a segunda em alguns pressupostos teóricos de Bakhtin, relacionados à escrita.

1.1.4.1 A linguagem, o pensamento e a escrita

O conceito fundamental da teoria sócio-cultural é que o pensamento humano é mediado. Conforme acentua Lantolf (2001), Vygotsky considera que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico, mas fiam-se em instrumentos e nas atividades que permitem mudar o mundo. Assim, as circunstâncias sob as quais vivem os seres humanos e o uso de instrumentos simbólicos, ou signos, fazem a mediação e regulam as relações entre si e deles com o mundo, conseqüentemente mudando a natureza dessas relações. Portanto, segundo a perspectiva da teoria sócio-cultural, o aprendizado, dentro de uma abordagem interacionista, é um processo mediado socialmente, ou seja, é dependente de uma interação face a face, num processo de trocas, enfatizando o homem como elaborador e criador de conhecimentos, um ser histórico e contextualizado. A linguagem aqui é um símbolo mediador por excelência.

Tardin (2007) assinala que o psicólogo russo Lev S. Vygotsky, com a sua obra *Linguagem e Pensamento*, publicada em 1962, propõe o papel da linguagem como comunicação, inaugurando uma nova etapa nos estudos sobre a aquisição da linguagem. Vygotsky (1977 *apud* Tardin, 2007) defende uma perspectiva funcional no estudo da

linguagem, que é concebida como comunicação. A internalização do conhecimento ocorre do social para o individual e, nesse sentido, a perspectiva vygotskiana se volta às raízes sociais da linguagem.

Conforme frisado por Freitas (1998), Vygotsky apresentou uma crítica relevante às teorias comportamentais, que explicam o desenvolvimento humano por meio de simples conexões de estímulos e respostas, e às teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultados unicamente da maturação, existindo já pré-formadas na criança. Segundo Freitas (*op.cit.*), Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, compreendendo que o individual e o social devem ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo. O autor considera o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural, explicando a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos, por meio de mudanças quantitativas e qualitativas na evolução histórica dos fenômenos. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores constituem-se em transformações internalizadas de padrões sociais de interação interpessoal, processo que ocorre no plano social.

Ainda segundo Tardin (*op.cit.*), o estudo acerca do processo de internalização/aquisição de língua estrangeira foi avançando e os pesquisadores passaram a considerar outros aspectos além da psicologia cognitiva e da semântica. À visão sociolingüística e à visão cognitiva no processo de aprendizagem foram incorporadas as visões humanística e pragmática com as funções da linguagem. Dessa nova perspectiva, a linguagem como instrumento de inter-relação social abrangerá, além de alguns pré-requisitos cognitivos, outros comunicativos. O paradigma comunicativo reconhece que a natureza da mente é social, dinâmica e ativa na aquisição de conhecimento que ocorre internamente, do social para o individual. Seguindo as reflexões de Tardin, ressalto, aqui, o elo entre esse paradigma comunicativo, as idéias de Vygotsky e a presente investigação, considerando o aspecto social da escrita.

Diante destes pressupostos teóricos, pode-se entender a pedagogia proposta por Vygotsky como eminentemente política, conforme assinala Freitas (1998), ou seja, para ele, tudo o que cerca o ser humano possui um papel preponderante na sua construção

como indivíduo social. Por outro lado, as ações, as atitudes do indivíduo também interferem e modificam o mundo que o cerca. Para Vygotsky, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior e são desenvolvidas num processo histórico, sendo que estas relações são mediadas por sistemas simbólicos. Daí a importância da escola, como ressaltado no documento Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2002), quando declara que:

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vygotsky se complementam no que é de fato importante: a aprendizagem sistemática, feita pela escola, para o desenvolvimento do adolescente. A escola é a agência que está especificamente dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido. Ao professor – pela linguagem que fala ou que manipula nos recursos didáticos – cabe uma função insubstituível no domínio mais avançado do conhecimento que o aluno vai constituindo. Este, por sua vez, estimula o próprio desenvolvimento a patamares superiores. Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores – premissa cara a Vygotsky – o trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras.

Sendo assim, a escola aqui é vista como um espaço privilegiado de vivência e construção de novas relações sociais, reconhecendo e ampliando, a partir dela, novos lugares e diferentes espaços de produção e informação social, valorizando e reconhecendo a pluralidade de identidades, práticas sociais e culturais. É neste espaço que se dá a construção do conhecimento, através da mediação entre professores e alunos, ambos agentes ativos nesta relação, com papéis fundamentais nesse processo. Esta mediação, aqui entendida como intervenção, pode se dar não só entre professor e aluno, mas também entre os alunos que assim exercem o papel de auxiliar na expansão do conhecimento do colega. Nessa perspectiva, tanto o professor quanto um colega mais experiente, podem ser considerados como mediadores, isto é, podem ser o elemento de ligação entre o aprendiz e o conhecimento.

A aprendizagem humana, para Vygotsky (1998), é um processo gradual de internalização que, partindo de uma altero-regulação, se dirige para uma auto-regulação. No contexto de internalização das atividades cognitivas, ele introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, doravante ZPD, que é a distância entre o nível de

desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Explicitando o conceito de ZPD, Vygotsky (2001) ensina que a discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio de problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança.

Ampliando o conceito de ZPD à aquisição de uma língua estrangeira, Swain (2002) ressalta a idéia de que a interação que ocorre entre aprendizes menos capazes com os mais capazes permite que as atividades realizadas em pares dêem suporte ao processo de aprendizagem, através de questionamentos, apresentação de propostas de soluções, desacordos, repetições e controle de atividades e comportamentos (sociais e cognitivos). Para ele, é necessário entender que o que ocorre na ZPD é que a aquisição se dá na interação e não como um resultado da interação. Tal aceção reforça que os alunos, interagindo com outros mais experientes, adquirem a consciência e o controle sobre a nova função, sendo capaz, então, de usá-la sozinha. O que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha, de acordo com Vygotsky (2001:331), reforçando assim a perspectiva interacional que ocorre nas salas de aula. Assim, o ensino deve atuar no limite da ZPD, estimulando os processos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens.

A noção de *scaffolding* (andaimés, em português) associada ao conceito de ZPD, refere-se a atitudes que dão suporte, através das quais uma pessoa mais competente pode auxiliar a uma outra menos competente. Estas atitudes, baseadas em estratégias, ocorridas num processo de interação de revisão de textos escritos, podem contribuir para o desenvolvimento da escrita. Segundo Guerrero & Villamil (2000), o termo *scaffolding* foi inicialmente utilizado por Vygotsky e Luria em referência a como os adultos introduzem as crianças aos meios culturais e foi mais tarde popularizado por Bruner (1978) como uma metáfora aos esforços verbais da mãe ao tentar manter uma conversação com a criança, e assim, indiretamente, promover a aquisição da linguagem. No campo da educação, essa metáfora refere-se ao processo pelo qual os tutores (pais, professores e colegas de sala mais competentes) auxiliam aos menos competentes a

solucionar um problema. De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976 *apud* Figueiredo, 2005) as interações tutoriais são cruciais para a promoção do desenvolvimento do ser humano. Porém, ressalta-se, aqui, que as estratégias de *scaffolding*, para serem bem sucedidas, dependem basicamente das habilidades dos tutores em controlar a interação entre a tarefa e as demandas do aluno que necessita ser auxiliado. Para que ocorra um crescimento intelectual, as interações devem ocorrer na ZPD, no contexto de uma assistência mediada.

Essa assistência mediada ocorre em sala de aula, seja entre aprendizes, ou entre aprendizes e professor, quem se utiliza de instruções para a realização de tarefas. Particularmente em relação à escrita, Guerrero & Villamil (2000) ressaltam que para Vygotsky a escrita é considerada um bom exemplo do papel que as instruções têm em promover o desenvolvimento, pois escrever é uma atividade voluntária e consciente, e seu desenvolvimento depende de instruções – assistência, imitação e cooperação – as quais provêm os indivíduos com os instrumentos psicológicos, semióticos por natureza, necessários para as funções psicológicas superiores. Vygotsky (2001) argumenta que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança. Ainda, para o autor,

... a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. A linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, com entonação, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (p.312)

Depreende-se dos conceitos acima abordados que escrever, pela sua importância e complexidade, não deve ser um treino artificial imposto ou pela escola através de seus programas de curso ou pelo professor, desatrelada dos objetivos dos alunos, ou seja,

quanto mais relevante a escrita for para eles e fundamentada em suas necessidades naturais, mais ela será significativa. Nesta perspectiva, ensinar a escrever é enriquecer a experiência dos alunos como forma de conhecimento e produção e, para que isto ocorra, professores e alunos devem ver a escrita como um objeto a conhecer, explorar e compartilhar, de forma interativa e discursiva na sala de aula, transformando, assim, a experiência de produção de textos escritos em uma contribuição exploratória do conhecimento. De acordo com Freitas (1998), essa é a idéia de Vygotsky, que vê o professor e alunos como elementos de uma aprendizagem intersubjetiva, o que Bakhtin considera como dialogia. Apresento, em seguida, alguns conceitos de Bakhtin.

1.1.4.2 O texto, o escritor e o leitor: um diálogo possível

As três noções centrais da teoria bakhtiniana - enunciação, dialogismo e gêneros – aplicadas à aquisição de línguas, enfatizam que aprender outra língua é buscar diferentes experiências com o propósito de desenvolver novas maneiras de entender a nós mesmos e os outros e nos tornarmos envolvidos em nossos mundos, conforme afirma Hall (2005). Portanto, convergindo nesta linha de reflexão e, por considerar estas noções extremamente valiosas para o presente trabalho de relacionar crenças e escrita, apresento, de forma sucinta, esses três pressupostos teóricos.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), Bakhtin apresentou uma concepção dialética da linguagem que vê o homem como sujeito falante, como autor, como produtor, sendo que o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo. A compreensão da língua só se dá dentro de sua qualidade contextual, só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra, ou seja, seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis. Para Bakhtin, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada: eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando eles mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. ‘Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência’, Bakhtin (1997). Contrapondo-se ao subjetivismo idealista, ele

determina que a língua, fenômeno puramente histórico, deve ser entendida com suas funções sociais. ‘A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes’, (Bakhtin, *op.cit.*: 124).

Relacionando Vygotsky e Bakhtin, Freitas (1998:154) expressa que sendo a linguagem, para Bakhtin, constitutiva da existência humana e completamente social, sua significação e sua compreensão pressupõem a interação de diversos organismos. Assim, qualquer enunciação não pode ser atribuída exclusivamente ao falante. Ela é produto de interação com um locutor, portanto, produto de uma complexa interação social. A sociedade para Bakhtin começa, portanto, com o aparecimento da segunda pessoa. Nesse sentido, para ele, a sociabilidade consiste, semelhantemente a Vygotsky, em considerar a intersubjetividade (social) como logicamente precedendo a subjetividade.

O diálogo bakhtiniano é a oposição de pessoa a pessoa, como do *eu* ao *outro*, oposição em prol da oposição. De acordo com Boukharaeva (1997), o diálogo é um mundo de idéias no qual as pessoas participam através da ação, que pode ser a idéia que toma a forma de palavra. Aqui, entende-se a palavra não como uma unidade lexicográfica, mas como algo que tem seu autor, seu destinatário e se pronuncia em determinado contexto. Desta forma, a palavra aparece como uma enunciação, réplica em diálogo, fazendo da língua um discurso do indivíduo social e não um sistema estável e inerte. Bakhtin não lida com a palavra isolada e sim com sua significação referente à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal, sendo que sua significação está na interação entre o locutor e o receptor. ‘As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua, palavras, combinações de palavras, orações’, (Bakhtin, 1997:297)

O dialogismo, de acordo com Bakhtin (*op.cit.*), designa o coro de vozes que se manifesta normalmente no discurso, uma vez que o pensamento do outro é constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los eficazmente. O discurso, segundo Bakhtin, não é individual, já que se constrói entre pelo menos dois interlocutores – seres sociais e porque mantém relações com outros discursos, ou seja, o diálogo entre discursos constrói o discurso. Para o teórico, o dialogismo define o texto como um ‘tecido de

muitas vozes', de textos ou de discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem ou polemizam entre si no interior do texto, sem deixar de lado o caráter ideológico dos discursos. O texto é o ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas, não é um objeto sem voz. Koch (1998 *apud* Ferreira, 2004:42) considera todo texto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, retoma, alude, ou se opõe.

É nesse sentido que 'cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados', de modo que nessa dialogia ininterrupta de enunciados, unidades discursivas reais delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, todo autor é também um respondente, porque anota, retoma, concorda ou contesta elos anteriores dessa cadeia e porque elabora sua obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes/leitores. Bakhtin (1997:316), ao afirmar que cada 'enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal' vincula a noção de enunciado com a idéia de voz e abrange, assim, a perspectiva do sujeito falante, de seus conceitos, de suas intenções e de sua visão de mundo.

Como desdobramentos desses conceitos, ganham relevância a análise da atividade enunciativa dos alunos, a reorganização e reestruturação de seus discursos concernentes às suas visões de linguagem, seus usos e construções de seus textos escritos. Portanto, nas interações discursivas, ou textos produzidos pelos alunos, acredito ser possível a análise de suas decisões e escolhas de procedimentos para produzir textos, dentro de um contexto específico e relacionar as crenças a estes fatores, baseadas em experiências na escrita. Já que, de acordo com Bakhtin, a voz do destinatário está também presente na cadeia da comunicação verbal, acredito que procurar identificar nas interações discursivas dos alunos a existência da consciência do destinatário em suas produções textuais escritas seja um desafio para os educadores, porém merecedor de todas as tentativas, levando-se em consideração que o dialogismo é um construto da maior importância no pensamento de Bakhtin para uma aproximação sócio-cultural da mente.

Ao se falar em produção escrita, entende-se, aqui, diferentes modos da linguagem escrita, ou o que se denomina de diferentes gêneros. Gêneros são textos de forma relativamente estáveis que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. Segundo Cardoso (2003), cada um de nós reconhece essas formas e as adapta às suas próprias produções, portanto, todos os nossos discursos dispõem de uma forma padrão e relativamente estável do texto (oral ou escrito), ou seja, os gêneros do discurso. Para Bakhtin (1997), os gêneros se classificam em gêneros discursivos primários e secundários. Os gêneros discursivos primários são aqueles constituídos nas circunstâncias de trocas verbais espontâneas, preponderantemente orais, mas podem também incluir alguns tipos de escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes; tendem a ser empiricamente mais interativos. Já os gêneros discursivos secundários se definem como aqueles que aparecem nas circunstâncias de troca cultural, mais complexos e de circulação social mais ampla, principalmente escrita, incluindo, por exemplo, os discursos artísticos, científicos, políticos, ideológicos e tendem a ser mais monologizados, segundo Cardoso (*op.cit.*). Tendo em vista a característica da atividade humana como inesgotável, há que se reconhecer a riqueza e a enorme variedade dos gêneros do discurso, em sua heterogeneidade.

Gêneros, para Paiva (2007), são sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização, facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas. A linguagem como gênero, inserida em contextos significativos pode se configurar como uma alternativa para a aquisição de uma língua estrangeira. Paiva (*op. cit.*) afirma que:

Para superar as ausências de uma comunidade de prática discursiva e da produção de sentido, os aprendizes, muitas vezes, recorrem à comunicação de massa (filme, música, revistas). Essa constatação nos leva a hipotetizar que, intuitivamente, o aprendiz acredita que são os gêneros e não as estruturas isoladas que lhes auxiliam no processo de aquisição de uma língua estrangeira. (p.312).

A partir de uma perspectiva dialógica, Prior (2001) chama a atenção para o fato de que adquirir competência comunicativa e aprender a escrever através dos gêneros, não se trata de aprender palavras e regras para melhorar o desempenho. Aprender a escrever de forma significativa e com acuidade envolve refletir sobre a vida através de

histórias reais, lendo, escrevendo, conversando e usando diferentes textos no domínio da prática social e, a partir daí, redigir e transformar estas histórias, agindo com os outros no presente e projetando um futuro desejado.

Ao produzir seus textos escritos e submetê-los à revisão de outros colegas, os aprendizes o fazem utilizando o diálogo, ajudando-se mutuamente. O diálogo em pares, dentro da perspectiva teórica sócio-cultural, possuidor de um significado no processo de aprendizagem de línguas é um diálogo colaborativo, ou seja, ocorre quando os aprendizes se defrontam com problemas e tentam resolvê-los em conjunto. Nessas condições, a língua é usada como uma ferramenta comunicativa e cognitiva. Swain (2002) faz uma revisão de estudos envolvendo diálogos colaborativos e conclui que esse tipo de diálogo media a aprendizagem de uma segunda língua. Embora alguns estudos tenham levantado efeitos negativos nesse tipo de abordagem, ensinar os aprendizes a como e porque colaborar deve ser um importante aspecto a ser observado durante o ensino da escrita. Em relação a presente pesquisa, estas considerações serão levadas a cabo, a fim de se proceder à análise do processo de revisão colaborativa no qual os aprendizes estiveram envolvidos durante a coleta de dados.

As teorias de Vygotsky e Bakhtin não se apresentam como um modelo acabado ou fechado. Ao contrário, têm suscitado importantes reflexões para a área de ensino e se não fornecem respostas prontas, nem soluções imediatas para os problemas advindos da prática pedagógica, têm o indiscutível mérito de ampliar os horizontes, colocando o processo de aprendizagem e formação de conceitos como um sistema, segundo Garcez (1998).

Após apresentar alguns conceitos de Vygotsky e Bakhtin e relacioná-los com a escrita, a seção seguinte tem como foco o próximo pressuposto teórico em que se baseia a presente investigação, ou seja, crenças sobre aprendizagem de línguas.

1.2 Crenças de aprendizagem de línguas

Realizar uma pesquisa sobre crenças de aprendizagem de línguas pode se configurar num grande desafio, levando-se em consideração que crenças são mutáveis,

estão em constante construção e reconstrução, à medida que os aprendizes refletem sobre suas experiências de aprendizagem de língua estrangeira. Barcelos (1995:40) enfatiza que, nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, as crenças são elementos constituintes da cultura de aprender ou de ensinar que se refere ao conhecimento intuitivo implícito ou explícito dos aprendizes, determinado por seus pressupostos, idéias, mitos e crenças sobre como aprender uma língua. Tal conhecimento é compatível com a idade e é também baseado nas experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

O termo cultura de aprender, utilizado por Barcelos (*op.cit.*) para investigar as crenças de alunos formandos de Letras, tem origem em Almeida Filho (1993:13) que o definiu como maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restritas em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita. Almeida Filho (*op.cit.*) coloca as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. Para o autor, a importância da cultura de aprender está relacionada à convergência com a cultura de ensinar do professor. A falta de convergência pode resultar em resistência na aprendizagem por parte dos alunos. Assim, é preciso que professores e alunos tenham consciência de suas respectivas culturas de aprender e ensinar, conclui Barcelos (2007:33).

Não há uma definição única para conceituar crenças dentro da Lingüística Aplicada. O conceito de crenças tem sua base nas ciências sociais, principalmente na antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia. Conforme assinala Santos (2006:45), como o conceito de crenças não é exclusividade da Lingüística Aplicada, estudiosos de outras ciências afins têm se dedicado a estudar este conceito, o que aumenta ainda mais a diversidade terminológica utilizada para defini-lo, comprova a importância desse conceito e a necessidade de mais estudos ainda a serem desenvolvidos. Diferentes termos já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas foram agrupados por Barcelos (2004:130), como por exemplo, a) representações dos aprendizes, termo utilizado por Holec (1987); b) filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes, conforme Abraham & Vann (1987); c)

conhecimento cognitivo, termo proposto por Wenden (1986); d) crenças culturais, termo usado por Gardner (1988); e) representações, de acordo com Riley (1989, 1994); f) teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem, termo adotado por Miller & Ginsberg (1995); g) cultura de aprender línguas, termo utilizado por Barcelos (1995); h) cultura de aprender, de acordo com Cortazzi & Jin (1996); i) cultura de aprendizagem, conforme Riley (1997). Todos esses termos possuem uma definição e ilustram a tentativa de conceituar o termo crenças de aprendizagem. Porém, apesar de tamanha diversidade de termos e definições, o importante é a compreensão de que as crenças são de natureza social e auxiliam os aprendizes a interpretar suas experiências, porque surgem da interação dos aprendizes com o contexto em que se dão suas experiências.

Vários teóricos, através de suas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas, trouxeram uma definição para o termo crenças. Barcelos (2004:130) e Alvarez (2007:199) enumeram algumas definições do termo crenças sobre aprendizagem de línguas realizadas por diversos autores. Transcrevo, a seguir, alguns exemplos:

- a) 'A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro', (Dewey, 1979);
- b) 'Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico', (Brown & Cooney, 1982);
- c) 'Construções mentais da experiência, geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento', (Sigel, 1985);
- d) 'Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino', (Holec, 1987);
- e) 'É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de serem usados em campos diversos', (Pajares, 1992),
- f) 'Opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas', (Barcelos, 1995),
- g) 'As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas', (Kalaja, 1995),
- h) 'Hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subseqüentes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam', (Woods, 1996),
- i) 'Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem', (Felix, 1998).

- j) 'A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo em relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são constituídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios', (Alvarez, 2007:200).

Nesta pesquisa, o conceito de crenças será entendido em conformidade com Barcelos (2006), ou seja:

(...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re-significação. Como tal, crenças não são somente sociais, mas também individuais, contextuais e paradoxais. (p.18)

A definição de crenças de Barcelos, acima transcrita, reforça a intenção da presente pesquisa em identificar as crenças através de experiências dos aprendizes, essas marcadas com aspectos individuais e influência dos livros, escola, professor, e outros, no contexto de uma sala de aula. A meu ver, a reflexão sobre as experiências de aprendizagem, tanto as passadas quanto as vivenciadas no presente, podem favorecer um maior entendimento da função das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Em relação às funções das crenças, Barcelos (2000:39) assim as define: a) ajudam as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros e se adaptarem no mundo; b) fornecem significados; c) ajudam os indivíduos a se identificarem com outros grupos e formar grupos e sistemas sociais; d) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados; e) reduzem dissonâncias e confusões.

Baseada na literatura resenhada, Barcelos (*op.cit.*) enumera as seguintes características das crenças: a) elas influenciam as ações e são também influenciadas pelas ações; b) são organizadas numa estrutura na qual cada crença tem um domínio específico; c) são mais difíceis de serem mudadas, quanto mais cedo são incorporadas; d) são socialmente construídas e culturalmente transmitidas; e) são parte da nossa habilidade interpretativa de compreender o nosso mundo e responder aos problemas que

enfrentamos; f) podem ser inferidas através de enunciados, intenções e ações; g) são dinâmicas.

Porém, conforme relata Barcelos (2006:18), estudos recentes delineiam um perfil diferente da natureza das crenças. Os avanços na área da cognição influenciaram as visões recentes a respeito da natureza de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e Barcelos e Kalaja (2003:233) enfatizam que as crenças hoje são vistas como: a) dinâmicas; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; c) experienciais; d) mediadas; e) paradoxais e contraditórias; f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; g) não tão facilmente distintas do conhecimento.

Tendo abordado alguns aspectos relacionados às crenças sobre aprendizagem de línguas, apresento, na próxima seção, uma breve revisão sobre os estudos relacionados às crenças de aprendizagem de línguas.

1.2.1 Os estudos sobre as crenças de aprendizagem de línguas

Discorrendo sobre uma década de pesquisa no Brasil sobre as crenças, Barcelos (2007:28) sugere a seguinte divisão cronológica: a) período inicial, compreendido entre 1990 a 1995; b) período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e c) 2002 até o presente. Segundo a autora, cada período compreende uma etapa no percurso histórico de investigação do sistema de crenças que é analisado em relação a diferentes aspectos do processo de aprender, colaborando assim para um corpo teórico a respeito desse conceito que se desenvolve a passos muito rápidos no Brasil, talvez, mais até do que no exterior.

Barcelos (*op.cit.*) assinala o início dos anos 90 como período inicial de investigação de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada no Brasil, apesar de os estudos de Horwitz (1985) e Wenden (1986) terem sido pioneiros na área de ensino de línguas, no exterior. Analisando a investigação de crenças no Brasil nesse período, a autora ressalta que os trabalhos existentes e pioneiros abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as crenças adotando o conceito de cultura de aprender, de Almeida Filho (1993), conforme tratado

anteriormente no item 1.2 do presente trabalho. Ainda no período inicial, são ressaltados pela sua importância, os estudos de Carmagnani (1993) e Viana (1993) e a publicação do artigo sobre a pesquisa de Leffa (1991) sobre as concepções dos alunos prestes a iniciar a 5ª. Série. Estudos de Damião (1994), Barcelos (1995) e Gimenez (1994) também são incluídos nesta fase inicial dos estudos sobre as crenças e fazem referência aos trabalhos publicados no exterior sobre crenças e educação. Os trabalhos de Damião e Gimenez, ambos de 1994, utilizaram o termo crenças em seus títulos. Todos esses estudos investigaram as crenças dos professores, com exceção da pesquisa de Leffa⁴, que investigou as crenças dos alunos, utilizando o termo concepções no lugar de crenças.

O segundo período de investigação das crenças no Brasil, ou seja, de 1996 a 2001, foi um período em que houve um desenvolvimento e consolidação da pesquisa. Os estudos desse período tiveram, de acordo com Barcelos (*op.cit.*:36) as seguintes características: a) foco nas culturas de aprender, (Garcia, 1999) ensinar (Félix, 1998; Reynaldi, 1998) e avaliar (Rolim, 1998); b) utilização do BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory⁵ - para investigar as crenças dos alunos (Carvalho, 2000), comparar as crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, L., 2001) e investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000); c) abordaram crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998); d) trataram de crenças mais específicas, como por exemplo, a crença de alunos e professores sobre escola pública (Custódio, 2001); e) trataram de crenças sobre outras línguas estrangeiras (Marques, 2001 e Saquetti (1997).

No terceiro período, que compreende de 2002 até o presente, os estudos sobre as crenças se encontram em franca expansão. Barcelos (*op.cit.*:45) afirma ser um período de aumento da investigação de crenças mais específicas, como por exemplo, as investigações das crenças sobre vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição, 2004), gramática (Carazzai, 2002), bom aluno (Araújo, 2004) e a primeira tese sobre crenças

⁴ Pesquisa realizada em 1991, envolvendo alunos de 5ª. série de uma escola pública que ainda não tinham estudado inglês. O estudo concluiu que, para os alunos, a língua é um conjunto de palavras e a aprendizagem é vista como um aprendizado de novas palavras, memorização e uso de dicionário.

⁵ Desenvolvido por Horwitz em 1985, o BALLI foi muito utilizado em estudos com abordagem normativa (Horwitz, 1987, 1988; Su, 1995; Tumposky, 1991; Yang, 1992), ou adaptado (Mantle-Bromley, 1995). Para uma discussão sobre o BALLI, ver Kuntz (1996). Barcelos (2001:76).

defendida no Brasil (Conceição, 2004). Devido ao considerável número de estudos, a autora agrupou os trabalhos desse terceiro período da seguinte forma:

- 1) estudos de crenças dentro da cultura de aprender e avaliar;
- 2) estudos de crenças sobre outras línguas estrangeiras;
- 3) estudos de crenças como parte de outros conceitos;
- 4) estudos de crenças específicas.

Esses estudos já realizados têm propiciado um profícuo debate sobre as implicações das crenças nos processos de ensino e aprendizagem. Barcelos (*op.cit.*) ressalta que as contribuições desses estudos dizem respeito ao contexto, tipo de participantes, temas de pesquisa, metodologia de investigação e natureza da crença, além de sinalizarem para o papel da reflexão na conscientização das crenças e talvez, na sua possível mudança ou resignificação. Como a presente investigação tem como um dos propósitos o levantamento das crenças dos alunos sobre a escrita, apresento, na próxima seção, alguns estudos sobre as crenças, particularmente em relação à escrita em LE.

1.2.2 Os estudos sobre as crenças em relação à escrita em LE

Dentro do terceiro período de pesquisas no Brasil sobre crenças, período denominado de expansão, compreendido de 2002 até o presente, Barcelos (*op.cit.*) cita os trabalhos que abordaram crenças específicas e, dentro deles, situa os estudos relacionados às crenças sobre leitura e escrita. A autora registra o estudo de Luz (2006) que teve por objetivo investigar a validade de um questionário fechado desenvolvido especificamente para detectar as crenças a respeito da escrita de alunos de um curso de Letras. Esse questionário foi composto por 47 asserções e uma pergunta aberta e foi aplicado a 66 alunos. Uma entrevista semi-estruturada também foi realizada com duas participantes para confirmar dados do questionário. O autor concluiu que os alunos possuíam uma visão tradicional da escrita ligada a aspectos mecânicos da mesma e que o questionário se mostrou como um instrumento eficaz para seus propósitos.

Ainda no Brasil, Taset (2006), em sua pesquisa sobre crenças sobre a escrita, investigou as crenças de aprendizagem de línguas de dezenove principiantes brasileiros sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira. O resultado desta

pesquisa sugere que o sistema de crenças dos participantes está ancorado em suas experiências de aprendizagem de línguas. Observou-se também que estas crenças são contraditórias. Os participantes reconhecem a contribuição da escrita para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira; são capazes de aconselhar várias estratégias para aprender a escrever nessa língua, mas não interessados na aquisição dessa habilidade. Contudo, uma alta participação dos alunos nas tarefas de escrita e uma 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.

Em sua pesquisa, Taset (*op.cit.*) faz um levantamento da produção de pesquisas relacionadas às crenças e conclui que poucos estudos têm abordado crenças de escritores e cita como exemplo, fora do Brasil, o trabalho de Victori (1999) que trata de escritores eficazes e ineficazes e a relação entre as suas estratégias de escritura. Outro aspecto levantado pelo autor, é de que a maior parte das pesquisas realizadas nesta área se dá em relação às crenças do professor, ou do professor em relação ao aluno, e poucos estudos estão voltados para a escrita em língua estrangeira.

No que diz respeito, ainda, aos estudos de crenças dos alunos sobre a escrita, no exterior, Taset (*op.cit.*) ressalta os estudos de 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. Os resultados desses estudos reforçam a necessidade de continuidade de pesquisa sobre como a escrita pode contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ainda, no cenário internacional, em relação às pesquisas sobre crenças dos alunos referentes à escrita, ressaltos os estudos de Lee (2004) e Conrad & Goldstein (1999). A pesquisa de Lee (*op.cit.*) investigou as práticas e as percepções do professor de redação e as crenças e as atitudes dos alunos em relação à correção dos erros em suas produções textuais. Os resultados demonstraram que os alunos são dependentes da correção do professor; que o professor não considera o seu *feedback* como aspecto relevante para o desenvolvimento da escrita; que as expectativas e as preferências dos alunos foram fortemente influenciadas pela prática do professor. O estudo recomenda aos professores a adoção de medidas que favoreçam a independência dos alunos em relação à produção textual, transformando a correção dos textos em uma parte

integrante do processo de desenvolvimento da escrita, ou seja, sem a mudança das crenças dos professores e suas práticas atuais, o pesquisador considera que os alunos não alterarão suas expectativas, já que as expectativas deles são frequentemente modeladas pela prática do professor.

Conrad & Goldstein (*op.cit.*) investigaram a relação entre os comentários escritos do professor e as revisões subseqüentes dos alunos em suas produções textuais. Primeiramente foram feitas associações entre as características dos comentários e as revisões. O estudo concluiu que os alunos tenderam a ter sucesso em solucionar diversos tipos de revisão de textos, como por exemplo, o acréscimo de exemplos, a melhoria na coesão do texto, porém, não demonstraram sucesso ao revisar problemas relacionados à explicação, explicitude e análise. As exceções a este padrão foram descritas através da análise do processo de revisão. Fatores tais como conhecimento do conteúdo, crenças sobre a escrita, o contexto do curso e a pressão de outros compromissos forneceram explicações para as decisões tomadas pelos alunos no que dizem respeito ao processo de revisão e contaram para o sucesso ou o fracasso em suas revisões. O estudo mostrou, também, que os professores devem observar não somente a natureza dos comentários que eles fazem aos textos dos alunos, mas também os tipos de problemas que os alunos devem revisar, bem como os fatores individuais que afetam os alunos, incluindo-se aí as crenças.

No cenário nacional, Walsh (2006) investigou o papel da língua materna no desenvolvimento da escrita em língua estrangeira por meio de uma investigação exploratória das percepções e ações observadas no discurso em sala de aula e no processo particular da escritura dos aprendizes. Trata-se de um estudo de caso de um grupo de doutorandos em áreas exatas em uma universidade pública do Rio de Janeiro aprendendo inglês para a escrita acadêmica, com discussões sobre o lugar da língua materna na instrução formal para a escrita em língua estrangeira, com possíveis aplicações pedagógicas. Walsh (*op.cit.*) utilizou observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários e protocolos verbais retrospectivos na coleta de dados e, através dos dados coletados, detectou as seguintes crenças dos alunos sobre como escrever: escrever em uma língua estrangeira é difícil, escrever bem é usar gramática, escrever em língua estrangeira é elaborar paráfrases da língua materna, escrever é objeto de inspiração.

A pesquisa de Walsh (*op.cit.*) revelou que os participantes consideram que o ensino da escrita em língua estrangeira deve corrigir erros, ajustar problemas, melhorar o desempenho gramatical, repetir a experiência de aprendizagem da escrita em língua materna, ajudar o aluno a internalizar as estruturas em traduzir e a pensar em inglês. Este grupo de crenças mostra uma visão estrutural da língua estrangeira em que os alunos, inconscientemente, promovem um banimento da língua materna. A pesquisadora sugere que isto se explica às experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, em especial com métodos pelos quais esses alunos aprenderam inglês anteriormente, que defenderiam o banimento da língua materna em detrimento do uso da tradução.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Walsh (*op.cit.*) evidenciam a presença constante da língua materna na construção de crenças, tendo em vista a incidência delas nos resultados das quatro ferramentas de investigação. De maneira geral, as crenças de processo da escritura e sobre a instrução do processo de escritura resumiram-se a dois paradoxos: a) presença/ausência da língua materna no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o que talvez reflita a influência de métodos de ensino que preguem o não uso da língua materna, b) segurança/insegurança que a língua materna oferecia no processo de escrita em língua estrangeira. Como recomendação, sugere aos educadores repensar a crença de que a língua materna seja um ruído para a aprendizagem de língua estrangeira e adotar uma prática pedagógica que aproveitasse a língua materna como recurso. Este aspecto será abordado na presente investigação, já que as crenças relacionadas à influência da língua materna ao processo da escrita em inglês também se configura nos dados dos participantes, ora como ruído, ora como estratégia. Conforme salientado por Walsh (*op.cit.*), as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos podem explicar a origem de suas crenças, e por considerar as experiências um aspecto de suma importância para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, apresento, na seção seguinte, algumas considerações a esse respeito.

1.2.3 Crenças e experiências de aprendizagem de LE

Um dos propósitos da presente investigação é levantar as crenças dos alunos em relação à escrita, acompanhando-os durante um semestre letivo. Para que tal propósito

fosse levado a cabo, fez-se necessário levar em consideração as experiências e ações de cada participante, suas interpretações dessas experiências, seu contexto social e como ele influencia essas experiências e como tais crenças são usadas para lidar com a tarefa de aprender línguas. Para Barcelos (2000:59), as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos.

Miccoli (1997) define experiência, no contexto de aprendizagem de ensino e aprendizagem de línguas, como todas as experiências possíveis pelas quais os aprendizes passam ao aprender uma língua estrangeira. Através de um estudo etnográfico envolvendo universitários brasileiros, a autora examina as experiências coletivas e individuais de seis alunos do curso de Letras, numa sala de aula, relacionadas à aprendizagem de língua estrangeira. Tendo como referência o esquema proposto por Allwright (1991) para a compreensão de aprendizagem em sala de aula, algumas considerações de Holliday (1994) e a teoria sócio-cultural de Vygotsky, Miccoli (*op.cit.*) propõe um esquema sobre os tipos de experiência que ocorrem em sala de aula. Nesse esquema são traçadas sete categorias de experiências, sendo três originadas na própria sala de aula, denominadas experiências diretas e as demais que não se originam na sala de aula, denominadas experiências indiretas. As experiências diretas incluem as experiências cognitivas, sociais e afetivas e as experiências indiretas envolvem o ambiente, o retrospecto pessoal, as metas e as crenças. Ambas as experiências diretas e indiretas são experiências coletivas e individuais.

Com relação às experiências coletivas, Miccoli (*op.cit.*) estabelece para as experiências coletivas três subcategorias, ou seja, a) as experiências cognitivas; b) as experiências sociais; c) as experiências afetivas. As experiências cognitivas incluem a identificação de objetivos, a identificação de dificuldades/dúvidas, a percepção da aprendizagem e a percepção de participação/desempenho. As experiências sociais referem-se às interações e relações interpessoais, as interações grupais e o atrito nas relações interpessoais. As experiências afetivas referem-se aos sentimentos negativos.

O estudo de Miccoli (*op.cit.*) verificou que, quanto às experiências cognitivas coletivas, seus participantes identificam um objetivo que atenda suas expectativas do que deve ocorrer em uma aula de língua estrangeira, evitam expressar suas dúvidas e dificuldades em sala, sempre identificam algo que aprenderam, crêem que participação

mais ativa gera melhor desempenho e que seu desempenho na escrita é melhor que na oralidade. No que tange às experiências sociais coletivas, o estudo observou que o grupo utiliza o princípio da colaboração com os colegas, percebe a divisão da sala em grupos menores e se preocupa constantemente com a ameaça da competição e da crítica. Observou-se, também, que o medo da crítica e da rejeição pelo grupo foi uma experiência afetiva coletiva.

Considerando que, conforme anteriormente citado, o aprendiz hoje não é mais visto como uma tábula rasa que deve ser preenchida com informações, mas como um indivíduo social que traz consigo um rol de experiências individuais cognitivas, sociais e afetivas, acredito que conhecer e entender essas experiências pode mudar o paradigma do ensino que tem o aluno como ser passivo, transformando os processos de ensino e aprendizagem em uma experiência imbuída de cooperação e responsabilidade mútuas.

Rodrigues (2006), em seu estudo sobre crenças e experiências de aprendizagem de LE, ressalta vários estudos nos âmbitos internacional e nacional que comprovam a relação das crenças e experiências de aprendizagem. Os resultados desses trabalhos sugerem que:

- . os aprendizes trazem para sua experiência de sala de aula visões sobre qual seja o papel do professor e o deles próprios na aprendizagem (Wenden, 1986);

- . as crenças a respeito da melhor maneira de adquirir conhecimentos estão diretamente ligadas às experiências adquiridas através da exposição a diferentes métodos, em diferentes contextos (Stodolsky, 1988 *apud* Rodrigues, 2006);

- . as experiências individuais de aprendizagem, tanto dentro, quanto fora do contexto escolar, influenciam as crenças dos alunos em relação às estratégias de aprendizagem e sua eficácia (Elbaum, Berg & Dodd, 1993 *apud* Rodrigues, 2006);

- . a resistência dos aprendizes à abordagem instrumental é atribuída às experiências pgressas dos mesmos (Cunha P., 1998);

- . as crenças de aprendizagem de línguas dos participantes estão interligadas e originam-se de suas experiências de aprendizagem, através de associações que esses participantes fazem de suas experiências anteriores e futuras, materializando o princípio de continuidade e da interação definido por Dewey (1963), (Barcelos, 2000);

- . os aprendizes modificaram suas crenças sobre o que é o processo da escrita, através da experiência de uma aprendizagem colaborativa (Figueiredo, 2001);

. a observação das próprias experiências para discussão da prática interfere na forma como os alunos acreditam que esta prática ocorra (Vieira-Abrahão, 2002 *apud* Rodrigues, 2006);

. a forte influência que as abordagens tradicionais exerceram sobre os aprendizes em relação à interpretação de textos e ao uso do dicionário, como a tradução e a memorização de listas de palavras (Conceição, 2004).

Os estudos que relacionam crenças e experiências de aprendizagem destacam o quanto é importante entender o papel que as experiências passadas exercem no processo de interação que se desenvolve dentro de uma sala de aula, bem como podem vir a explicar as crenças que os aprendizes trazem consigo. Nesta investigação, o termo experiência de aprendizagem é utilizado para se referir, tanto às experiências presentes pelas quais os aprendizes passam no processo de aprendizagem, como também às experiências passadas ou experiências anteriores de aprendizagem, incluindo o contexto educacional, social e cultural em que essas experiências se desenvolveram, conforme Conceição (2004:78).

Procurei, neste capítulo II, apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a presente investigação, situando a escrita primeiramente como um saber universal e depois como uma habilidade na aquisição de uma língua estrangeira. Abordei as recentes pesquisas sobre o ensino da escrita em língua estrangeira, citando pesquisadores e suas áreas de pesquisa sobre a escrita. Em seguida, explicitarei alguns conceitos de Vygotsky e Bakhtin, enfatizando o caráter social dentro de uma perspectiva teórica sócio-cultural e polifônico da linguagem e da escrita, respectivamente. Para finalizar, apresentei conceitos relativos a crenças sobre o processo de aprendizagem, em particular as pesquisas sobre crenças relacionadas à escrita e a relação das crenças com experiências. No capítulo seguinte, apresento a metodologia utilizada na presente pesquisa.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo é composto de sete seções. Na primeira e segunda seções apresento os pressupostos metodológicos que fundamentam esta investigação. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa, os participantes do estudo e os instrumentos de obtenção dos dados, respectivamente. Por fim, passo a descrever os procedimentos para a coleta dos dados e os procedimentos para sua análise.

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, de acordo com Chizzotti (2006), um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. A pesquisa qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo. Para Denzin e Lincoln (2006:23) a palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Para esses autores, os pesquisadores qualitativos não somente ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação, enfatizando a natureza repleta de valores da investigação, mas também buscam soluções para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual se justifica por focar prioritariamente na qualidade dos fenômenos educacionais observados e analisados, em detrimento do aspecto numérico característico do método quantitativo em relação à observação, coleta e análise dos dados. Ao comentar sobre o

método quantitativo, Telles (2002:102) afirma que os números, muitas vezes, escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

André (1995) define a pesquisa qualitativa como uma pesquisa com visão holística dos fenômenos, ou seja, aquela que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Por estes aspectos, a pesquisa qualitativa demonstra ser eficaz em descobrir novos conceitos, novas relações e explicitar interações inerentes ao complexo sistema de uma sala de aula, onde se inserem os processos de ensino e de aprendizagem.

Esta investigação trata das crenças dos alunos em relação ao processo e à produção escrita em língua inglesa como prática pedagógica, em uma turma de alunos no nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas do DF. Neste contexto, segundo Lüdke e André (1986), este trabalho se classifica como um estudo de caso, onde o caso tem, por si só, um valor intrínseco, caracteriza-se como único e singular e é analisado pela perspectiva dos participantes. Para as autoras, a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

De acordo com Lüdke e André (*op.cit.:18-20*) os estudos de caso possuem as seguintes características:

- visam à descoberta;
- enfatizam a interpretação em contextos;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- revelam uma experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social;
- utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

As características acima descritas condizem com um dos propósitos do presente trabalho, ou seja, investigar as crenças dos alunos em relação à escrita, interpretando os dados observados num contexto escolar, ou seja, dentro da sala de aula. Os dados coletados provenientes dos alunos trazem consigo uma realidade profunda que será interpretada com o auxílio do uso de vários instrumentos de coleta de dados. Através da análise destes dados, procuro padrões de dados para desenvolver conclusões e com o processo de triangulação obtenho bases para a interpretação deste instigante aspecto pertinente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que é a escrita.

Stake (1994) também ressalta a possibilidade de que, através dos relatos de estudo de caso, possa ser revelado aos leitores a aprendizagem vicária, já que algumas descrições e afirmações são assimiladas por eles na memória, tendo, assim, a chance de relacionar as experiências relatadas com as suas experiências pessoais. Este processo de identificação do leitor com os fatos descritos nos relatos de estudo de caso, permite novos significados, que são por sua vez modificados e reforçados. A este processo Stake e Trumbull denominam 'generalização naturalística' que se dá no âmbito do leitor que fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos. O conhecimento, aqui, é visto como aquele construído socialmente, portanto, os relatores dos estudos de caso auxiliam seus leitores na construção do conhecimento.

Ainda, Telles (2002:110) afirma que freqüentemente os resultados de um estudo de caso não têm o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados. Porém, podem levar outros professores, leitores de relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aula. Segundo esse autor, tais relatórios também podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas. Para Telles, alguém tem uma experiência vicária quando compartilha a experiência de outrem de forma imaginativa ou intuitiva.

A opção pelo estudo de caso também se deve por se mostrar como um grande potencial para conhecer, de forma mais profunda, a dinâmica da sala de aula em que estão inseridos os alunos, analisar a relação deles com o processo e a produção textual, numa tentativa de se buscar compreender as relações entre as experiências e as crenças dos alunos com a escrita e oferecer novos sentidos ao fenômeno estudado.

2.2 Abordagens para a investigação sobre crenças

Barcelos (2001) assinala que há três tipos de abordagem para investigação das crenças: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Na abordagem normativa, as crenças são inferidas através de questionários fechados, do tipo '*likert scale*'. Os questionários mais conhecido deste tipo é o BALLI (Beliefs about language learning inventory) criado por Elaine Horwitz em 1985. As crenças, nessa perspectiva, são vistas como idéias preconcebidas que influenciam na abordagem de ensinar e aprender, de acordo com Vieira-Abrahão (2006:219).

Na abordagem metacognitiva, crenças são conceituadas como conhecimento cognitivo. Barcelos (*op.cit.*) afirma que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação que ajudam os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem. As crenças, nessa perspectiva, são entendidas como algo estável. A relação delas com as ações se restringem ao plano da sugestão e sua análise se limita à sua relação com as estratégias de aprendizagem. Em relação à abordagem contextual, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante, através da observação, entrevistas, diários e estudos de caso. De acordo com Vieira-Abrahão (*op.cit.*) as crenças, na abordagem contextual, passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes.

Vieira-Abrahão (*op.cit.*:220) afirma que as pesquisas qualitativas que envolvem as abordagens metacognitiva e contextual possuem as seguintes características: a) são *naturalistas*, isto é, são realizadas num contexto natural; b) são *descritivas*, ou seja, aqui os dados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números; c) são *processuais* porque não se preocupam com resultados ou produtos; d) são *indutivas*, isto é, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam *significados* porque são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. Neste trabalho, o paradigma seguido é a pesquisa qualitativa e as crenças são investigadas dentro da abordagem contextual, seguindo uma tendência para este tipo de pesquisa.

Após ter explicitado a metodologia da pesquisa qualitativa, o estudo de caso e a abordagem contextual para a investigação sobre crenças, passo para o tópico seguinte que é o contexto da pesquisa.

2.3 O contexto da pesquisa

Os Centros Interescolares de Línguas – CIL são escolas públicas no Distrito Federal, destinadas a atender a alunos tributários⁶, ou seja, alunos oriundos de outras escolas públicas, para o aprendizado de línguas estrangeiras: inglês, francês ou espanhol com foco no desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. A abordagem comunicativa é a que mais se aproxima da abordagem de ensino utilizada nos CILs. O público alvo são alunos matriculados na 5^a. série em diante que, na condição de alunos das escolas públicas tributárias⁷, têm seu aprendizado garantido nos CILs existentes em várias cidades do Distrito Federal, sendo que algumas vagas remanescentes são ofertadas à comunidade em geral. As salas de aula comportam em média vinte alunos, nivelados por seu conhecimento prévio da língua-alvo e a promoção nos cursos é semestral. As aulas são ministradas duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia, sendo que no nível avançado são três aulas semanais de uma hora e meia cada. Os níveis oferecidos são o básico, o intermediário e o avançado e os professores que lecionam nos CILs passam por uma seleção diferenciada, ou seja, têm que comprovar um bom nível de proficiência da língua que pretendem lecionar ao lá ingressarem.

Apresento, a seguir, algumas informações sobre os participantes da pesquisa.

⁶ Há dois tipos de denominação para alunos nos CILs: a) os alunos tributários: são aqueles que têm suas aulas de línguas nos CILs e não na sua escola pública de origem; b) alunos da comunidade, que são os alunos que deixam, por algum motivo, de serem alunos das escolas públicas tributárias, e, caso queiram, continuam seus estudos nos CILs como alunos da comunidade. Há, ainda os alunos que ingressam nos CILs pelo sistema de sorteio, quando há vagas disponíveis. Estes, também, são denominados de alunos da comunidade.

⁷ Escolas públicas tributárias são as escolas públicas que não oferecem línguas estrangeiras em suas grades, porém seus alunos têm, obrigatoriamente, que freqüentar um dos CILs do DF, em turno diferente do da escola de origem. As notas do CIL são incorporadas aos boletins da escola de origem do aluno tributário, bem como o número de faltas.

2.4 Os participantes da pesquisa

O cenário da presente pesquisa foi a sala de aula de uma professora do curso de inglês em um CIL. Os participantes, foram os seus alunos, os quais deram a anuência por escrito, em participar da pesquisa como voluntários através da assinatura do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, conforme Anexo A.

Por ser o CIL uma escola pública do Distrito Federal, a entrada em campo para a pesquisa foi precedida de uma autorização por escrito por parte da Secretaria de Educação do DF. Essa Secretaria, através da Sub-Secretaria de Educação Básica - SUBEB, analisou o pré-projeto da pesquisa aprovado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB e solicitou que, ao final da pesquisa, os resultados fossem apresentados à Secretaria de Educação do Distrito Federal, respeitando-se os procedimentos éticos em relação à preservação da identidade dos alunos. Os alunos, por sua vez, participaram voluntariamente e contribuíram com boa vontade para a coleta dos dados.

Os nove participantes da investigação são integrantes de uma turma de inglês no nível avançado, turno noturno, em um CIL do Distrito Federal. Na realidade, a turma possui treze alunos, mas somente nove participaram do estudo, respondendo a todos os instrumentos para coleta dos dados. A escolha desta turma em particular se deu por ajuste ao horário de disponibilidade da professora que se prontificou a colaborar para a realização da pesquisa em consonância com o horário de disponibilidade da pesquisadora. A professora não é considerada como participante no presente trabalho, pelo fato de que a interação das crenças dos alunos e professores não se configura como um dos objetivos da investigação.

Dando continuidade, apresento os instrumentos de coleta de dados.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, de acordo com Denzin e Lincoln (2006). Para esses autores, este tipo de

pesquisa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, texto e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros na vida dos indivíduos. Dentro desta perspectiva, a coleta dos dados servirá para entender e/ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que os participantes a eles conferem.

Para analisar o sistema das crenças dos alunos em relação à escrita, utilizo, para a coleta de dados, a abordagem contextual, conforme explicitado no item 2.2. Seguindo a tendência atual na pesquisa sobre crenças, conforme assinala Barcelos (2007:60-61), utilizo vários instrumentos de coleta de dados por ser mais adequado para lidar com as várias nuances e sutilezas do complexo sistema de crenças. Assim, os instrumentos utilizados foram: um questionário, um relato de experiência de escrever em língua estrangeira, uma entrevista semi-estruturada, observação de aulas com notas de campo e gravação de áudio, sessão reflexiva sobre a produção de texto e análise documental (redação). De acordo com Vieira-Abrahão (2006:221), nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. A triangulação dos dados valida cada fonte de informação, oferecendo ao pesquisador explicações alternativas e confirmação de hipóteses.

2.5.1 Questionário escrito

Através dos questionários, os pesquisadores podem coletar dados mais apropriados à quantificação se comparados aos dados discursivos coletados através de notas de campo, dos diários dos participantes ou das transcrições da linguagem oral, segundo Nunan (1992:143). Para o autor, os questionários podem ter questões abertas ou fechadas. Uma questão fechada é aquela em que as opções de respostas são determinadas pelo pesquisador e, uma questão aberta é aquela que o participante pode

decidir o que e como dizer o que pensa. As respostas das questões fechadas são mais fáceis de serem comparadas e analisadas, enquanto informações mais úteis são obtidas através das questões abertas, pontua Nunan (*op.cit.*). O questionário utilizado na presente pesquisa é composto de questões abertas, conforme Anexo B.

Um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa sobre crenças é o questionário BALLI. Porém, muitas críticas são feitas ao uso deste tipo de instrumento, já que as perguntas parecem direcionar as respostas dos participantes. Buscando evitar que os participantes se limitassem a indicar suas opiniões sobre afirmativas pré-apresentadas a eles pelo pesquisador, neste estudo o questionário escrito é misto, ou seja, contém questões nas quais os participantes puderam fornecer seus dados pessoais, bem como questões abertas através das quais eles puderam emitir suas opiniões, mostrando de fato o que eles pensam, acreditam e fazem.

De acordo com Nunan (1992:145) é imperativo pilotar qualquer questionário antes de aplicá-lo. Depois de elaborado, pilotado e aplicado, resta ao pesquisador a tarefa de categorizar e interpretar as respostas. O questionário aplicado nesta pesquisa foi pilotado com sete alunos do CIL – cinco cursando o nível Intermediário 1(I1) e dois cursando o nível Básico 4 (B4). Após alguns ajustes no questionário piloto, a versão final contém, na página de rosto, a apresentação do objetivo da pesquisa e, na segunda página, informações pessoais do participante – nome, sexo, idade, profissão e nível de escolaridade – seguidas de doze questões abertas onde os alunos puderam expressar livremente suas opiniões sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, particularmente sobre a escrita.

A aplicação do questionário escrito teve como objetivo fazer o levantamento dos dados biográficos dos participantes e mapear as suas crenças no que dizem respeito à escrita, às atividades desenvolvidas na sala de aula e às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

2.5.2 Relato de experiência de escrever em LE

Dentre os instrumentos de pesquisa que vêm sendo utilizados para a investigação de crenças, Vieira-Abrahão (2006:224) cita os auto-relatos, os quais são definidos pela

autora como relatos orais ou escritos de experiências pessoais. São construídos por meio de um número amplo de técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões e conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal. Para a autora, são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula.

Nesta pesquisa, solicitou-se aos participantes um relato escrito sobre suas experiências de aprendizagem relacionadas com a escrita, conforme Anexo C. A opção por relatos escritos dos participantes sobre suas experiências de escrever em inglês se deu por considerar esse instrumento de pesquisa uma oportunidade ímpar para o participante expor suas experiências de aprendizagem, trazer à tona suas memórias relacionadas à sua vida acadêmica, colocando-as no papel, visualizando-as e relatando-as de maneira especialmente únicas e pessoais. Os dados obtidos através desses relatos podem sugerir interpretações que podem vir a explicar a origem das crenças dos alunos, e assim, justificar muitas de suas ações e decisões em sala de aula e em relação ao seu aprendizado.

Através do relato escrito, no qual o participante descreve suas experiências de aprendizagem, cria-se um elo de parceria com o pesquisador, é como se ele, a partir de suas revelações, passasse a se envolver, a fazer parte efetivamente no trabalho de pesquisa, já que ele não tem mais um papel passivo, não é só somente observado, mas lido, escutado e analisado. Com os relatos em mãos, o pesquisador tem a tarefa de captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que tecem significados sobre suas histórias pessoais, conforme assinala Telles (2002:108).

2.5.3 Entrevista semi-estruturada

Segundo Vieira-Abrahão (2006:222), as entrevistas podem ser utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos. São constituídas de perguntas que são realizadas na interação face a face. São classificadas em três tipos, dependendo dos tipos de itens incluídos na sua elaboração: estruturadas, semi-estruturadas e livres. A entrevista aplicada nesta pesquisa foi a semi-

estruturada, por ser mais flexível e por permitir uma maior interação entre o participante e o pesquisador.

Nunan (1992:150) ressalta que a entrevista semi-estruturada tem três vantagens: a) dá ao entrevistado um certo grau de poder e controle sobre o curso da entrevista; b) dá ao entrevistador uma considerável flexibilidade e; c) privilegia o acesso à vida das outras pessoas. Tendo em vista que o propósito da entrevista neste trabalho é inferir crenças no contexto dos participantes, essas três características salientadas por Nunan vêm favorecer o alcance de nosso objetivo, não só porque na entrevista semi-estruturada o entrevistado se sente parte do processo, tendo voz e exercendo controle em suas informações, bem como permite ao entrevistador o acesso direto às informações mais substanciais às perguntas da pesquisa.

As entrevistas, de acordo com André (1995:28), têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, e concordando com esta definição, a entrevista semi-estruturada teve como fio condutor as respostas dos participantes aos questionários e as narrativas, já que uns dos propósitos desta investigação envolvem levantar relatos sobre as experiências dos alunos em relação ao processo e à produção escrita em LE e investigar e identificar as crenças dos alunos em relação à escrita em LE. Como característica da entrevista semi-estruturada, no decorrer da entrevista, algumas perguntas surgiram como parte da conversa, além do roteiro de entrevista previamente preparado, conforme Anexo D. Ressalto que os entrevistados se mostraram solícitos ao esclarecer questões complexas, contraditórias ou confusas, assim percebidas pela pesquisadora através da leitura das narrativas e questionários anteriormente realizados pelos participantes.

As entrevistas ocorreram individualmente, sendo que a maior parte das entrevistas foi realizada no dia da aplicação da prova bimestral oral, após a realização da mesma. Devido a este aspecto, a princípio os alunos chegavam à sala para serem entrevistados um pouco tensos, mas aos poucos a entrevista foi se tornando uma conversa amigável, permitindo que os dados colhidos anteriormente através das observações de aula, questionário e relato escrito de experiências passassem a ser discutidos e melhor compreendidos, por parte da pesquisadora. As entrevistas tiveram uma duração aproximada de quinze minutos, foram gravadas com a permissão dos

alunos e, posteriormente transcritas. O Anexo E traz, como exemplo, a transcrição de uma entrevista, selecionada aleatoriamente.

2.5.4 Observação de aulas com registro de notas de campo

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador um papel claro e definido, adequado aos seus objetivos. Para Vieira-Abrahão (2006:225), há dois tipos de observação, definidos conforme os papéis assumidos pelo pesquisador: observação participante e observação não participante. A observação participante, adotada na presente pesquisa, é aquela em que o pesquisador observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participa de sua cultura e atividades. A observação não participante, por outro lado, é aquela em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula, sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado. De acordo com a autora, a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação. Ainda sobre a observação participante, André (1995:28) destaca que observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Na presente investigação, fiz a opção pela observação participante, julgando que a presença na sala de aula de modo sistemático, durante um semestre, pudesse propiciar um estreitamento das relações, gerado na base da confiança mútua, entre pesquisadora e participantes, com o propósito de facilitar o mapeamento do conjunto das crenças dos alunos acerca da escrita em inglês, o que de fato ocorreu. Vieira-Abrahão (*op.cit.*) ressalta que nas pesquisas qualitativas de natureza etnográfica ou nos estudos de caso, em que as crenças são investigadas contextualmente, a observação participante é mais freqüente.

Analisando as tabelas elaboradas por Barcelos (2007), as quais apresentam um resumo dos estudos sobre crenças no Brasil, pode-se verificar que no período inicial (1990 a 1995), não se utilizou, como instrumento de coleta de dados, a observação de aulas. Em relação ao período de consolidação e desenvolvimento (1996 a 2001), a maior

parte dos trabalhos elencados utilizou esse instrumento, como por exemplo, Saquetti (1997), Reynaldi (1998), Félix (1998), Maláter (1998), Garcia (1999), Custódio (2001), Marques (2001), Martins (2001). No período de expansão (2002 até o presente), a observação de aulas continua a ser amplamente utilizado para a coleta de dados de vários estudos, conforme trabalhos de Carazzai (2002), Silva, N. (2003), Bandeira (2003), Araújo (2004), Belam (2004), Coelho (2005), entre outros.

Nesta pesquisa, as observações de aulas ocorreram durante o período de 20/08/2007 a 27/11/2007, o que totalizou trinta aulas observadas de uma hora e meia cada, quantidade, a meu ver, significativa para a análise dos dados, haja vista a diversidade dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados. A observação de aulas e os registros de notas de campo tiveram como propósito coletar informações para inferir crenças dos alunos em relação à escrita, bem como registrar as ações que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula, as observações e as percepções da pesquisadora. Tendo em vista que o que se passa na mente do aprendiz, no momento da escrita, não é observável, o que foge aos objetivos propostos na presente investigação, procurei registrar principalmente as ações visíveis ocorridas durante as aulas, especialmente aquelas atividades que tinham relação com a produção escrita. Acredito que tais registros possibilitam a identificação das crenças dos alunos em relação à escrita.

As observações de aulas foram acompanhadas de registros de notas de campo, ou seja, descrições ou relatos de eventos no contexto da pesquisa que são escritos de forma relativamente objetivas, segundo Vieira-Abrahão (*op.cit.*). As notas de campo, de acordo com Bogdan & Biklen (1998), podem ser descritivas ou reflexivas. De acordo com os autores, as notas de campo descritivas buscam fornecer um registro do local, das pessoas, das ações e conversas observadas. As notas de campo reflexivas envolvem as observações feitas pelo pesquisador com o propósito de capturar um entendimento do que está sendo observado. Nesta pesquisa, as notas de campo realizadas envolveram ambos os tipos de notas de campo propostos pelos autores, pois envolveram o registro das ações do professor, o comportamento dos alunos, as atividades realizadas e as interações que ocorriam e incluíram também observações, questionamentos e impressões dos acontecimentos por parte da pesquisadora, conforme pode ser conferido no Anexo F.

2.5.5 Gravação de áudio

Com o intuito de registrar fielmente as ações e as interações que ocorreram na sala de aula, a presente investigação limitou-se a gravar em áudio alguns trechos das aulas que tinham relacionamento com a atividade da produção textual. Devido ao caráter do objeto pesquisado, ou seja, a escrita, a gravação em áudio se deu quando ocorreram diálogos entre os alunos e a professora em relação à correção dos textos por eles produzidos. Durante esses eventos, os alunos e a professora trocaram idéias pertinentes a como reescrever o texto, contando com o auxílio de dicionários, gramáticas e outras indicações feitas pela professora que utilizou alguns códigos. Estas gravações tiveram também como objetivo fornecer subsídios às notas de campo. As entrevistas e as sessões reflexivas também foram gravadas em áudio e transcritas.

2.5.6 Sessões reflexivas

Partindo do pressuposto de que a pesquisa para o aluno participante se configura como uma possibilidade de reflexão sobre o uso da língua estrangeira e o seu processo da aprendizagem, ele, na condição de participante, repensa o seu fazer, a sua construção do conhecimento, a sua interação com os outros e o professor, e conseqüentemente tem sua prática aperfeiçoada. Considero que é nessa perspectiva de um *continuum* que se dá a reflexão e surgem novas ações significativas, num *revert* permanente e consciente do que está sendo feito.

As sessões reflexivas, também denominadas sessões de visionamento, envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer, conforme Vieira-Abrahão (2006:227). Porém, no presente estudo, não foram feitas gravações em vídeos e as sessões reflexivas ocorreram em dois momentos. Uma primeira sessão reflexiva ocorreu conjuntamente com a entrevista e foi feita com cada aluno, no meio do semestre e uma segunda sessão reflexiva ocorreu ao final do semestre, com a presença de todos os alunos.

As sessões reflexivas tiveram como objetivo colocar o participante frente à sua produção textual, para que ele elucidasse suas próprias ações e refletisse sobre o seu fazer. Na primeira sessão reflexiva, o participante teve a oportunidade de refletir sobre o processo colaborativo de fazer e corrigir os textos seus e de outros colegas, guiados por perguntas que provocaram a reflexão acerca dos aspectos da produção textual, como por exemplo, como ele se vê como escritor, como ele reage aos seus erros, se o texto é redigido pensando-se no leitor, entre outros, de maneira que se tornou possível o mapeamento de algumas crenças dos alunos em relação à escrita. Entendo que essas perguntas geram uma consciência das crenças existentes e podem vir a provocar o questionamento no dizer e fazer.

A segunda sessão reflexiva teve por base a crítica de um filme redigida pelos participantes, que debateram, após a apresentação oral, as suas dificuldades, os seus erros e acertos e possíveis mudanças provocadas por um processo mais consciente. Essa segunda sessão reflexiva possibilitou aos participantes a oportunidade de falar a respeito de suas ações em relação à produção da crítica de um filme. Para a pesquisa, foi uma oportunidade de se obter dados a respeito das crenças dos alunos a partir de suas falas e reflexões a respeito de suas práticas. Ambas as sessões reflexivas foram gravadas em áudio e transcritas, conforme exemplificado no Anexo G.

Ainda, durante a segunda sessão reflexiva, a pesquisadora levou para os participantes alguns exemplares de dissertações publicadas na área de crenças de aprendizagem. Através delas, mostrou-lhes o processo de uma pesquisa, como uma tentativa de contextualizar a permanência da pesquisadora na sala de aula deles durante um semestre e a coleta de dados através dos instrumentos aqui descritos. Na oportunidade, a pesquisadora também adiantou aos participantes algumas de suas crenças em relação à escrita, percebidas por ela durante as observações de aula, os questionários, os relatos de experiências, as entrevistas e as redações feitas por eles. Acredito que esta experiência favoreceu um maior envolvimento entre a professora da turma, seus alunos e a pesquisadora e evitou um distanciamento entre a pesquisa e a comunidade envolvida. Um novo encontro com a turma foi agendado, após a conclusão da análise dos dados, para o conhecimento e discussão com os participantes, a professora e possíveis interessados.

2.5.7 Análise documental: redação

Os documentos, segundo Lüdke e André (1986), constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte natural de informação; não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Segundo Holsti (1969, *apud* André, 1986), é apropriado o uso da análise documental quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes, diários pessoais, cartas, etc.

Durante o semestre de aulas observadas, os participantes produziram dois parágrafos e uma resenha sobre um filme. O primeiro parágrafo, Apêndice A, foi redigido em sala de aula, contou com a leitura e correção dos colegas. Os alunos levaram esta versão para casa, e retornaram a segunda versão para a correção da professora. Esse processo de correção colaborativa foi alvo da entrevista e da primeira sessão reflexiva. O segundo parágrafo, foi feito em casa, entregue à professora que o devolveu aos alunos com a indicação de mudanças no texto, através de códigos. Após a revisão feita pelos próprios alunos, a professora comentou com cada aluno, os pontos positivos e negativos do texto produzido. A produção textual da crítica de um filme, Apêndice B, baseada em um roteiro, conforme Apêndice C, foi debatida na segunda sessão reflexiva.

Nesta pesquisa, a análise documental se restringiu às redações produzidas pelos alunos, que foram recolhidas pela professora, corrigidas, revisadas e avaliadas através de notas. A análise das redações teve como propósito complementar as informações obtidas por outros instrumentos de coleta de dados e subsidiar a análise dos dados. Por ser uma fonte de informação contextualizada, as redações produzidas pelos alunos constituem, ainda, neste trabalho, um instrumento para investigar as possíveis relações entre as crenças, experiências e o processo e a produção textual em língua inglesa.

A seguir, apresento os procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados.

2.6. Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados realizou-se em um dos vários CILs existentes no Distrito Federal e teve como objetivos levantar relatos sobre as experiências de aprendizagem dos alunos, investigar e identificar as crenças dos alunos em relação ao processo e à produção textual escrita em língua inglesa e investigar possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa.

Durante três meses a pesquisadora fez observação de aulas, com a frequência de três aulas semanais de uma hora e trinta minutos cada, perfazendo um total de trinta aulas observadas. Além da observação de aulas com registro de notas de campo, os dados foram coletados através das entrevistas semi-estruturadas, sessões reflexivas, questionários com questões abertas e espaço para dados biográficos, relato escrito de experiências de aprendizagem, gravação de áudio e análise documental, conforme explicitados na seção anterior.

No primeiro encontro com os participantes, a professora e os alunos foram informados de que estariam participando de uma pesquisa a respeito da escrita e a aprendizagem de LE, mas não receberam detalhes mais aprofundados sobre a investigação, a fim de se evitar um possível comprometimento da coleta de dados. Após a apresentação da pesquisadora, os participantes assinaram o ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, declarando sua participação voluntária na pesquisa e responderam, no decorrer do período das aulas observadas, aos instrumentos solicitados.

A utilização dos instrumentos de coleta de dados, neste estudo, seguiu a seguinte ordem: na quarta aula observada, a pesquisadora solicitou aos participantes um relato escrito sobre suas experiências com a escrita em LE, o qual foi entregue à pesquisadora na aula seguinte. Em momento posterior, na décima primeira aula, os questionários foram distribuídos a todos os participantes, que os devolveram no decorrer da semana seguinte. As gravações de áudio das conferências com a professora e os alunos ocorreram na décima quarta aula, sendo que na vigésima aula foram realizadas a

entrevista e a primeira sessão reflexiva, ambas gravadas em áudio. Durante as entrevistas, os participantes escolheram seus pseudônimos, com o propósito de salvaguardar suas identidades, por motivos éticos. As redações foram coletadas durante o semestre, conforme eram produzidas. Por fim, na última aula observada, realizou-se a segunda sessão reflexiva, com gravação de áudio, envolvendo todos os participantes e a professora.

Na seção 2.7, a seguir, detalho os procedimentos para a análise dos dados.

2.7 Procedimentos para a análise dos dados

Após a coleta dos dados, segundo Lüdke e André (1986:45), a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. Segundo Johnson (1992:90), uma análise de dados bem feita é aquela que identifica a existência de questões, temas e variáveis relevantes; descobre como tais padrões e temas se inter-relacionam e se configuram em um sistema; explica como essas inter-relações influenciam o fenômeno estudado; e oferece novos *insights*. Como reforça Telles (2002:109), o professor-pesquisador poderá examinar os dados e extrair temas ou questões variadas, buscar indícios de padrões e tentar explicá-los.

Análise de dados, para Seliger e Shohamy (1995), refere-se a examinar, organizar, resumir e sintetizar os dados para chegar a resultados e conclusões do estudo. Assim, a análise de dados transforma o produto de todas as considerações envolvidas no projeto e no planejamento da pesquisa. A técnica para análise dos dados, para os autores, dependerá da natureza do problema da pesquisa, o modelo definido para a investigação e o tipo de dados colhidos. Segundo Seliger e Shohamy (*op.cit.*), na pesquisa qualitativa, dois tipos de técnicas podem ser identificados na análise de dados: a) estabelecer categorias ao lidar com segmentos de texto retirados do texto em si, seguindo um procedimento indutivo; b) ordenar um sistema de categorias já pré-

existente no início do processo e que o pesquisador o aplica aos dados colhidos. Este sistema deriva ou de um quadro conceitual ou das perguntas de pesquisa.

No presente estudo, o processo de análise de todo o material coletado incluiu a leitura e releitura dos dados, com o propósito de organização dos mesmos, classificação, categorização, síntese e comparação entre todos os dados obtidos. Tendo como fonte o questionário escrito, um quadro contendo os dados pessoais dos participantes foi elaborado. As respostas dos questionários passaram por uma primeira seleção de questões que busquei esclarecer, confirmar ou complementar com os participantes, durante a entrevista. As entrevistas e as sessões reflexivas foram transcritas seguindo as convenções para transcrição de Marcuschi (1999). Os relatos sobre experiências de aprendizagem, particularmente sobre a escrita, os registros das notas de campo e as redações dos participantes serviram, também, de base para a análise, fornecendo padrões de dados para o desenvolvimento das conclusões e triangulação dos dados, comparando-se as respostas obtidas nos diversos instrumentos utilizados durante a pesquisa.

Baseada nos objetivos e perguntas deste estudo, os dados obtidos foram analisados qualitativamente e agrupados em três categorias, quais sejam: a) as experiências prévias dos alunos em relação à escrita; b) as crenças sobre a escrita, divididas em subcategorias; c) as relações das experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita. Estas categorias e subcategorias emergiram dos dados levantados que demonstraram ser questões, temas e variáveis relevantes, singulares e por apresentar interesse especial em função dos objetivos e perguntas da pesquisa, com base na fundamentação teórica apresentada no Capítulo I. A categorização dos dados serviu, também, para a identificação e organização dos padrões coincidentes e/ou contrastantes dentro de cada uma delas, para, ao final, verificar uma possível relação entre eles, numa tentativa de demonstrar, num contexto, como essas inter-relações se configuram em um sistema. A literatura foi consultada novamente, com o objetivo de se manter o foco da pesquisa.

Segundo Patton (1990), a triangulação dos dados na pesquisa qualitativa significa comparar e cruzar a consistência das informações obtidas em diferentes momentos e através de diferentes meios. Para o autor, isto significa comparar os dados observados com as entrevistas, comparar o que os participantes dizem em público com

o que dizem em particular, checar a consistência dos enunciados dos participantes sobre um determinado assunto em diferentes ocasiões e comparar as diferentes perspectivas dos participantes sob diferentes pontos de vista. Tal procedimento, de acordo com Patton (*op.cit.*), valida as informações obtidas através dos instrumentos de coleta dos dados.

A triangulação, conforme Allwright & Bailey (2000), tem seu valor por apresentar as múltiplas perspectivas dos dados coletados, garantindo, assim, a confiabilidade da pesquisa e assegurando a validade das informações colhidas, no sentido de fundamentar a categorização e as conclusões. Segundo os autores, estas perspectivas não garantem a precisão, mas, pelo menos, se contrabalançam e tornam mais difícil acreditar na verdade absoluta dos dados vistos de uma única perspectiva. Sobre a triangulação, Johnson (1992) ressalta que, como a própria nomenclatura sugere, o cruzamento dos dados e informações se faz com três abordagens diferentes, mas admite-se um número superior a este dentro da metodologia científica, como é o caso da presente investigação.

Tendo apresentado a metodologia da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para coleta de dados e para sua análise, passo, a seguir, para o Capítulo III, onde analiso e discuto os dados obtidos através dos instrumentos utilizados no estudo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste Capítulo III procedo à análise dos dados obtidos através da coleta de dados e discuto os resultados com base nos pressupostos teóricos explicitados no Capítulo II. Tendo em vista os objetivos propostos nesta investigação, divido o presente capítulo em quatro seções. Na primeira seção, apresento o perfil dos participantes e o contexto em que se deu a produção textual escrita dos mesmos. A segunda seção é dedicada à apresentação e discussão dos dados relacionados às experiências anteriores dos participantes relacionadas à escrita em LE e as experiências dos participantes na escrita em LE como prática pedagógica, sendo aqui entendidas como aquelas vivenciadas por eles durante o período de realização da pesquisa. Na terceira seção, apresento e discuto as crenças dos alunos referentes à escrita. Finalmente, na quarta seção, busco enumerar as possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa.

3.1. O perfil dos participantes

Conforme descrito anteriormente na seção 2.4, esta pesquisa realizou-se em uma sala de aula de alunos no nível avançado de inglês, turno noturno, em um CIL, escola pública do DF. A turma era composta de treze alunos, porém somente nove alunos responderam a todos os instrumentos para coleta de dados. A professora, apesar de não fazer parte do quadro de participantes nesta pesquisa, é uma profissional experiente no ensino de língua inglesa, atuando como professora de inglês na rede pública do DF, especialmente em um dos CILs de Brasília, por mais de dez anos. Durante a pesquisa, demonstrou interesse em acompanhar o andamento da coleta de dados, dando amplo acesso a todas as informações de que ela dispunha. Em alguns momentos, houve troca de impressões sobre os alunos e suas produções, seus progressos e sobre algumas atividades realizadas durante as aulas, entre ela e a pesquisadora, o que enriqueceu o processo da pesquisa.

No Quadro 1, a seguir, apresento os dados pessoais dos participantes da pesquisa, com relação ao sexo, idade, profissão e escolaridade. Ressalto que os

pseudônimos foram por eles escolhidos e que todos estudam no CIL como alunos da comunidade.

QUADRO 1 - DADOS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pseudônimo	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade
1. Ximenes	M	19	Estudante	2º. grau completo
2. Ana Paula	F	21	Teleoperadora	2º. grau completo
3. Nana	F	21	Vendedora	2º. grau completo
4. Isabela	F	19	Estudante	Superior - cursando
5. Dulce Maria	F	24	Estudante	Superior completo
6. Lima	F	25	Nutricionista	Superior completo
7. Ana Luiza	F	23	Servidora pública	Superior completo
8. Maria Eduarda	F	18	Estudante	2º. grau completo
9. Laura	F	18	Estudante	2º. grau - cursando

Através do Quadro 1, observa-se que dos nove participantes, somente um é do sexo masculino, sendo que a quase totalidade deles é formada por mulheres jovens. A média da idade deles é de 18 anos e 6 meses. Entre as profissões, 55% deles, ou seja, cinco participantes são estudantes e não trabalham. As outras quatro profissões dividem-se entre uma teleoperadora, uma vendedora, uma nutricionista e uma servidora pública. Em relação à escolaridade, 55% dos participantes concluíram o ensino médio, e 45% possuem curso superior completo.

As aulas observadas ocorreram às segundas-feiras, de 21:30 às 22:45 horas, e às terças-feiras com duas aulas seguidas, de 18:45 às 21:15 horas. Apesar da longa jornada das aulas de terça-feira, observei que os alunos pouco faltaram às aulas, mesmo alguns deles tendo que enfrentar o cansaço após um dia de trabalho. Apesar das dificuldades do dia-a-dia, todos se mostraram determinados a concluir o curso, cito aqui como exemplo, a aluna Laura que recebia habitualmente, durante as aulas, a ‘visita’ de seu bebê para amamentação, que acabou se tornando uma rotina e o bebê mais um membro da sala de aula.

Após ter apresentado dados sobre os participantes do estudo e alguns dados sobre o contexto em que se deu a produção textual escrita durante a pesquisa, apresento e analiso, na próxima seção, os dados pertinentes às experiências prévias dos

participantes e as experiências vivenciadas por eles durante o período de realização da pesquisa, relacionadas à escrita em língua inglesa.

3.2 As experiências prévias dos participantes em relação à escrita em LE

Com o objetivo de identificar as experiências prévias dos participantes em relação à aprendizagem da escrita em língua estrangeira, solicitei aos mesmos um relato escrito no qual constassem suas experiências ao longo de sua aprendizagem da escrita em língua estrangeira, especificamente o inglês. Estas experiências advieram de um processo de interação ocorrido em sala de aula e, neste contexto, envolveram o aluno e seus professores, provocando atitudes positivas e/ou negativas em relação à escrita em LE, reflexões e mudanças de atitudes no que se refere aos aspectos cognitivos e emocionais, conforme podem ser comprovados nos excertos⁸ abaixo transcritos:

[1] *‘Escrever em inglês é uma experiência maravilhosa e muito diferente. Nas primeiras vezes em que comecei a escrever, achei difícil, afinal era algo muito novo para mim, mas logo fui me acostumando e achando super interessante. Hoje gosto muito de escrever em inglês e não encontro tantas dificuldades, acho uma excelente maneira de pôr em prática tudo que aprendo’*. Laura – Relato 5

[2] *‘No começo do meu curso de inglês sentia muita dificuldade para escrever uma língua ainda estranha. Expressões aportuguesadas e vários erros de grafia eram freqüentes em minhas redações. Com o passar dos anos, fui acrescentando mais conhecimentos, palavras novas, mas até hoje quando o pedido da professora para a próxima aula é uma redação de inglês, sinto-me encurralada. Não tenho muita facilidade para isso e demoro procurando palavras no dicionário. Minha última redação foi trabalhosa, senti muita dificuldade e a recebi toda riscada, cheia de erros’*. Maria Eduarda – Relato 9

[3] *‘O problema é que desde o início do curso eu associei o aprendizado com a tradução para o português, ou seja, tudo que é falado, escrito eu tenho que traduzir para o português para poder entender, com isso eu tenho muita dificuldade pois nem sempre dá o sentido da frase’*. Lima – Relato 8

Laura, no excerto 1, considera escrever em inglês *‘uma experiência maravilhosa’* e *‘super interessante’*, além de ser hoje *‘uma excelente maneira de pôr em prática tudo que aprende’*, ou seja, desde o início, a sua experiência com a escrita em LE é positiva e motivadora para o desenvolvimento de sua aprendizagem. De acordo

⁸ Os excertos apresentados neste capítulo, retirados dos instrumentos de coleta de dados, não foram editados e podem, eventualmente, apresentar desvios lingüísticos.

com Conceição (2004), a história de aprendizagem dos alunos pode ter um efeito, não só na utilização de estratégias, mas também na motivação dos alunos para a aprendizagem. Por outro lado, Maria Eduarda aponta as primeiras experiências na escrita em LE marcadas por dificuldades, que continuam até o presente, principalmente no que se refere à interferência do uso do português. Ter como tarefa a produção textual em LE provoca em Maria Eduarda a sensação de estar ‘*encurralada*’, experiência afetiva relacionada a sentimento negativo, na expressão de Miccoli (1997). Para a participante, desde o início, escrever em LE é traduzir e, portanto, lança mão da estratégia do uso do dicionário, o que lhe dá muito trabalho. Ao final, ela recebe seu texto corrigido, cheio de erros, o que lhe causa, certamente, muita frustração.

Analisando os erros sob diferentes perspectivas, Figueiredo (2005) esclarece que, com o advento do método áudio-lingual, os erros passaram a ser vistos como resultantes de uma falha na seqüência estímulo-resposta-reforço e eram considerados oriundos da interferência da língua materna. Após Chomsky⁹, os erros passaram a ser vistos como significativos e a ter um papel relativamente importante de indicadores de aprendizagem e guias para o ensino, o que deu origem à análise de erros. Na teoria sócio-cultural os erros são um modo pelo qual os aprendizes tentam ganhar auto-regulação dos meios lingüísticos.

As alunas Maria Eduarda, no excerto 2, e Lima, no recorte 3, apontam a experiência de escrever em LE como difícil, principalmente com relação à língua materna interferindo na produção textual. Tais observações me levam a crer que, apesar de serem capazes de identificar o problema, as alunas não conseguiram, durante os anos em que estudam inglês, utilizar o conhecimento lingüístico da língua materna como um recurso de ‘*scaffolding*’ para o desenvolvimento da aprendizagem de LE. Ao tentarem passar do português para o inglês, recorrendo a dicionários, elas não percebem que as palavras lá contidas são associadas às suas possíveis traduções, mas sem a sua devida contextualização, o que as leva ao uso incorreto.

A opção por estudar a língua inglesa pela sua importância no mundo moderno, mesmo não a apreciando, não é fator preponderante para que os alunos possam

⁹ No final dos anos 50, Chomsky (1959) defende a teoria de que a língua é adquirida por meio da internalização de regras – e não a partir da formação de hábitos, como afirmavam os behavioristas – e de que as crianças tem uma predisposição inata para aprender uma língua. (Figueiredo, 2005:46)

vivenciar experiências positivas em relação à produção textual, conforme recorte abaixo:

[4] *'Eu comecei no CIL no ano de 2002, no BI como a maioria, entrei pelo sorteio e vi uma boa oportunidade de aprender inglês. Não sou nenhum pouco fã deste idioma, porém é uma língua que se tornou praticamente global e por isso, necessária. Boa parte dos alunos que chegam ao avançado aqui, gostam e até tem boas notas, eu sou o contrário, não escrevo muito bem e sou péssima em gramática'*. Isabela – Relato 6

Ao ingressar no curso de inglês, Isabela, apesar de não gostar do idioma, *'viu uma boa oportunidade de aprender inglês'*. Através do recorte 4, ficam claras a valorização da aluna do curso no CIL e a importância de se estudar o inglês nos dias de hoje. Porém, estes dois aspectos não são suficientes o bastante para que ela tenha tido uma boa experiência na escrita em LE, pois confessa não escrever muito bem e se avalia como péssima em gramática. Os seis anos de estudo da língua inglesa no CIL não provocaram mudanças em suas opiniões sobre a língua estudada, ao contrário, ela se compara com outros alunos que possuem boas notas e que demonstram gostar de inglês, configurando uma experiência social que gera atrito, conforme expressão de Miccoli (1997).

A aluna Dulce Maria, ao descrever sua longa experiência de aprendizagem de LE, utiliza a palavra *'entrase'* para definir seus primeiros cinco anos de estudo com relação à escrita e compreensão, o que provocou insegurança na hora de fazer a opção de realizar a prova de inglês no vestibular. Porém, Dulce Maria relata o seu desenvolvimento na língua devido ao seu próprio interesse, o que exemplifica uma posterior percepção de desempenho, denominada de experiência cognitiva, segundo Miccoli (*op.cit.*). Sua autonomia e valorização do material didático são igualmente ressaltadas pela participante, conforme excerto que se segue:

[5] *'A minha experiência com a língua inglesa é de longa data. Faz dez anos que tenho contato com o inglês e sinto ainda muita dificuldade. Durante os meus cinco primeiros anos de estudo eu tinha um entrase na escrita e na compreensão. Quando fiz a prova do vestibular, por exemplo, optei pela língua espanhola, mesmo já estudando inglês por tanto tempo. (...) Considero que os últimos anos me desenvolvi na língua devido ao meu próprio interesse. Além deste, o material adotado pelo CIL também melhorou.'* Dulce Maria – Relato 7

A escrita em inglês é marcadamente difícil para alguns participantes da presente pesquisa, apesar da exposição à língua por vários anos. Longos períodos de estudo da

língua inglesa não são, necessariamente, suficientes para que o aprendiz se sinta seguro para afirmar seu domínio sobre a habilidade da escrita, conforme se verifica no próximo excerto:

[6] *'Aprendi a escrever em inglês, falando inglês, só se escreve o que se fala e dei continuidade após a conclusão do ensino médio. Já faz 10 anos que estudo inglês e não posso afirmar que aprendi a escrever, entender ou falar. Inglês é como esporte tem que ser praticado todos os dias. Aprender a escrever inglês é difícil, mas continuo tentando, participando das aulas, prestando atenção e exercitando com os deveres de casa'.* Ana Paula – Relato 3

A metáfora do esporte usada por Ana Paula, no excerto 6, pode ser entendida como um treinamento sistemático para a obtenção de bons resultados, o que requer do aluno disciplina, motivação e metas bem delineadas. Ana Paula acredita que as dificuldades em escrever em LE podem ser superadas pela participação nas aulas com atenção e pela execução dos deveres de casa. Apesar de longos anos de estudo da língua inglesa, ela afirma não ter ainda aprendido a escrever, entender ou falar.

As experiências prévias dos participantes em relação à escrita em inglês revelam dificuldades referentes ao uso do vocabulário e uma preocupação com aspectos gramaticais, de acordo com os recortes transcritos a seguir:

[7] *'Quando comecei a estudar inglês já era muito pequeno e não me lembro muito, não gostava muito, mas fui aprendendo a gostar; no início do aprendizado não senti muita dificuldade mas com o passar do tempo novos vocabulários foram aparecendo e a capacidade de armazená-los e saber a hora de usá-los foi-se dificultando principalmente quando pedia-se para redigir um texto, às vezes penso que a dificuldade em um aluno em redigir um texto está na falta de incentivo para o treinamento ou por deixar o inglês em segundo plano. Hoje não sinto tanta dificuldade como sentia, mas sempre tem 'aquela' expressão ou palavra que queremos saber.'* Ximenes – Relato 2

[8] *'Minha maior dificuldade em inglês é que eu sei as palavras entendo as perguntas mais não consigo formar uma frase inteira com a forma e o tempo verbal corretos, minha maior facilidade é entender o que as pessoas falam. Eu entendo mais do que falo, quanto a escrever em inglês não tenho tanta dificuldade em algumas palavras apenas, e se eu ficar muito tempo sem treinar esqueço'.* Nana – Relato 4

Nos recortes 7 e 8 verificam-se pontos em comum nas falas de Ximenes e Nana, ou seja, eles ressaltam a importância das palavras, do treinamento e do uso correto da

gramática. São relatadas, assim, as suas experiências cognitivas, segundo Miccoli (1997), ao identificarem suas dificuldades e suas percepções de aprendizagem.

Na escola, as experiências demonstram que exercícios esporádicos de produção de pequenos trechos não são suficientes para a formação de um bom escritor. Nesse sentido, Ana Luísa revelou sua experiência em escrita em LE:

[9] *'De início quero ressaltar que a minha experiência de produção do texto escrito, em inglês, limita-se às aulas no CIL, pautadas em provas, exercícios em sala de aula e atividades extra-classe. /.../ Outra observação é que só agora no nível avançado estamos produzindo nosso próprio texto, aprendemos a redigir corretamente um parágrafo. Até então, nos níveis anteriores, a escrita resumia-se a responder perguntas objetivas. Sugiro mais produção de textos nas aulas em todos os níveis'*. Ana Luísa – Relato 1

Conforme recorte acima, a aluna Ana Luísa indica que a produção textual escrita, até então, limitava-se a responder perguntas, o que pode ser entendido pelo fato de que grande parte das atividades relacionadas à escrita nos livros didáticos estar relacionada a atividades que possuem comandos tais como 'preencha os espaços', 'relacione', 'use respostas curtas', 'responda de acordo com o texto', ou seja, a experiência limitada a esses comandos promove uma aprendizagem linear de conhecimentos, que não envolve integração e significado, e que pode produzir ou confirmar crenças que afetam a relação dos aprendizes com o processo e a produção textual.

Em seu estudo sobre as forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE, Campos (2008) citou as atividades relacionadas à escrita propostas num livro didático. De acordo com a análise da autora, o foco da escrita é dado através de um texto específico, no qual, para os autores, ocorrem as consolidações da gramática e do léxico vistos previamente na lição. As atividades escritas são do tipo 'siga o modelo', num contexto e, geralmente, são destinadas ao dever de casa para serem posteriormente entregues ao professor. Para Campos, essas atividades remetem ao método áudio-lingual, onde os alunos são levados a 'saber como dizer e não o que dizer'.

Em suma, concluo que, com exceção de Laura, todos os outros participantes relataram experiências prévias negativas em relação à escrita em LE. Seguindo a terminologia utilizada por Miccoli (*op.cit.*), explicitadas no item 1.2.3, os participantes relataram suas experiências diretas e indiretas, ou seja, aquelas originadas na sala de aula e aquelas que não se originaram na sala de aula, respectivamente. De acordo com suas experiências prévias, a escrita em língua inglesa, para os participantes desta pesquisa, é uma habilidade difícil, atrelada a erros que cerceiam a fluência das idéias, que requer trabalho e treinos sistemáticos. Para alguns, há pouca prática na escola, o que pode causar desmotivação para uma produção textual mais solta, prazerosa e com significado para eles. Saliento que, quase nenhum prazer ficou evidenciado nos relatos das experiências prévias por parte dos participantes, em relação à escrita em LE.

Após ter apresentado e analisado os dados referentes às experiências prévias dos participantes em relação à escrita em LE, passo, a seguir, à apresentação, análise e discussão dos dados pertinentes às experiências da escrita vivenciadas por eles durante o período de observação da pesquisa, como prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

3.2.1 A experiência da escrita como prática pedagógica durante o período de realização da pesquisa

Com o propósito de identificar as experiências dos participantes em relação à escrita como prática pedagógica, observei as experiências vivenciadas por eles durante o período da realização da pesquisa, referentes à produção textual escrita em inglês.

Durante as aulas observadas, a professora usou a língua inglesa para se comunicar com os alunos, praticamente o tempo todo, e desenvolveu atividades relacionadas à escrita, conforme indicações do livro adotado pela escola, intitulado 'Summit', dos autores Joan Saslow e Allen Ascher. No semestre, cinco unidades foram estudadas, Unidades de 1 a 5, sendo que cada unidade é apresentada em quatro partes, ou seja, a) a primeira parte é uma introdução, que tem como objetivo, segundo seus autores, motivar os alunos através do uso real da língua e encorajá-los a experimentar a produção; b) a segunda parte é composta pelas lições 1 e 2, com foco na conversação e

gramática; c) as lições 3 e 4 compõem a terceira parte da unidade e oferecem atividades de ‘*listening*’ e leitura, com a apresentação do vocabulário que varia de uma só palavra, ‘*idioms*’ e ‘*collocations*’ a frases; d) a quarta e última parte da unidade, é dedicada às atividades de produção escrita e ‘*checkpoint*’. Para esta investigação, a quarta parte das unidades foi o foco das observações por parte da pesquisadora.

Conforme previamente mencionado, cada unidade do ‘*Summit*’ contém uma página inteiramente dedicada ao desenvolvimento da habilidade da escrita dos estudantes, conforme Apêndice D. Segundo os autores, os passos das atividades relacionadas à escrita têm o seguinte propósito¹⁰ :

‘O *syllabus* para a escrita inclui uma rigorosa prática dos importantes aspectos da escrita, tais como tópico frasal, fornecimento de detalhes, conexão de idéias e organização de ensaios. Cada página começa com a apresentação de um tópico e inclui vários exemplos. Normalmente é oferecido aos alunos um exemplo do que é dele esperado na produção. Quando apropriado, há um exercício para a correção dos erros. Toda a tarefa é explicada passo a passo, começando com um *prewriting* com o objetivo de ajudar os alunos na criação de idéias. Esta etapa inclui perguntas a responder, diagramas e quadros a serem completados, ou outro meio que possa auxiliar os estudantes a organizar seus pensamentos. O próximo passo é a escrita, que tem claras instruções sobre o tipo e extensão do que é esperado na produção. Considerando que a revisão faz parte do processo da escrita, cada página da atividade da escrita tem o *self-check*, onde os alunos respondem questões que os ajudam a revisar suas produções escritas. Algumas vezes, inclui-se o *peer response*, atividade na qual os alunos revisam os trabalhos de outros e oferecem sugestões para revisão.’

Da Unidade 1, a atividade de produção textual foi a construção de um parágrafo descrevendo os tipos de personalidade, após a apresentação aos alunos sobre as técnicas de como escrever um parágrafo. A primeira versão do parágrafo, conforme Apêndice A, foi lida e corrigida por outro aluno em sala de aula (*peer response*), quando todos

¹⁰ Tradução livre realizada pela pesquisadora do texto original, Concise Methodology, in ‘*Summit*’, J. Saslow & A. Ascher, 2006:25, Teacher’s Edition: ‘The Summit writing syllabus includes rigorous practice of important writing skills such as writing topic sentences, providing supporting details, connecting ideas, and organizing the essay. Each writing page begins with a presentation of the writing skill and includes numerous examples. Usually a writing model provides students with a sample of what is expected. When appropriate, there is an error correction exercise. Each assignment is laid out step-by-step, beginning with Prewriting to help students generate ideas. This step usually includes questions to answer, diagrams and charts to complete, or another device to help students organize their thoughts. The next step is Writing, and it has clear instructions on the type and length of writing expected. Because revision is an integral part of writing, each writing page has a Self-Check where students are asked focused questions to help them review their own writing. Sometimes an additional step, Peer Response, is included where students review each other’s work and can offer suggestions for revision’.

puderam conhecer outras produções textuais de seus colegas e sugerir alterações no texto lido. Esta experiência, aqui denominada de correção colaborativa, baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido, que serve de suporte temporário, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, aplicando os ensinamentos de Vygotsky (2001). Transcrevo, a seguir, parte das notas de campo do dia em que a atividade da correção colaborativa ocorreu:

[10] *‘Em seguida, a professora distribui aos alunos os parágrafos que eles redigiram. Cada aluno recebe um parágrafo elaborado por outro aluno. No quadro, a professora escreve o seguinte¹¹: a) topic sentence; b) parts you don’t understand (give suggestions); c) is the paragraph unified?; d) do all sentences support the topic sentence?; e) point out the sentences that are irrelevant; f) is the paragraph coherent?; g) what is the most interesting part? A professora explica todos os pontos que estavam no quadro, e pede que os alunos façam a correção do parágrafo de outro aluno, observando os pontos que estão no quadro. Considero a atividade ótima, porém, observo que os alunos não foram consultados se queriam fazer a atividade desta forma determinada pela professora. Aliás, o professor sempre decide as atividades que vão ser desenvolvidas em sala. Porém, todos fizeram com atenção e zelo. Para realizar a correção, uma aluna utiliza o dicionário, outros dois pedem auxílio à professora e outra solicita ajuda ao colega do lado. O restante procede à correção sem qualquer outro auxílio externo. Quando terminam, a professora devolve os textos aos alunos que os produziram e pede a eles que leiam os comentários e façam perguntas aos que corrigiram. Somente uma dupla se junta para discussão da correção, os outros ficam em suas carteiras, lendo em silêncio, sem maiores reações. Então, a professora solicita que eles reescrevam o texto, em casa, saltando linhas e usando as sugestões dadas pelos colegas’.*
Notas de campo – 28/08/07

Analisando as notas de campo acima reproduzidas, observo que os alunos, ao corrigirem os trabalhos de outro colega, tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência da prática da leitura e da discussão, tendo a escrita como foco da interação entre os alunos. Porém, nem todos participaram da discussão, seja por timidez, por constrangimento, por falta de interesse, ou mesmo por não considerar importante o esclarecimento das críticas e sugestões.

A experiência da correção colaborativa foi avaliada diferentemente entre os participantes, ora tida como uma experiência positiva, no que concerne à melhoria da qualidade do texto, ora como negativa, gerando desconforto e descrédito na capacidade da correção realizada por outro colega, conforme comprovam os excertos a seguir:

¹¹ Tradução livre feita pela pesquisadora: a) tópico frasal; b) partes que você não entendeu (dê sugestões); c) o parágrafo tem unidade?; d) todas as sentenças sustentam o tópico frasal?; e) assinale as sentenças que são irrelevantes; f) o parágrafo possui coerência?; g) qual a parte mais interessante?

[11] 'P: /.../ eh, , como é que você se sentiu do colega olhar o seu trabalho e dar sugestões na sua redação? Qual foi a sua reação? Qual foi a sua sensação?(++) O que você sentiu?

N: Ah...ah, eu achei meio assim: 'ah, que chato ficar me corrigindo, meu colega' mas, o que a pessoa que corrigiu a minha redação colocou, EU GOSTEI, EU CONCORDEI, porque ele VIU os erros que eu não tinha visto e colocou de uma forma que ficou muito melhor do que estava'. Nana – 1ª. sessão reflexiva 4

[12] 'P: /.../ o colega leu o seu texto e deu algumas sugestões.Como é que você se sentiu com essa, com essa atividade?

LA: Olha, assim, eu acho legal, entendeu, o ponto de vista assim de outra pessoa, sabe, porque é interessante, né? A pessoa VÊ o quê, o quê que ela entendeu, o quê ela não entendeu, porque acho que você vendo o ponto de vista de outra pessoa, é totalmente diferente, né, daquilo que você acha.(++) Porque muitas vezes eu faço uma redação e falo assim: 'nossa, ta ótima minha redação'. Mas aí coloca a pessoa, com OUTRO OLHAR, com o olhar CRÍTICO, ela VÊ que é diferente; então assim,(++) eu acho interessante, eu achei legal. E ao mesmo tempo, você pensa assim, imagina assim, 'poxa, mas será que isto está errado mesmo?', 'será que realmente é isto que o colega está querendo dizer?', por exemplo, ele diz 'esta frase, não faz muito senso esta frase', será que não faz mesmo? Você fica com aquilo, né?(++) Porque quando é a professora quem diz, você tem certeza que é aquilo, né? Mas, quando é um outro colega, você diz 'será que realmente é isto, ou será que não? Você fica na dúvida'. Laura – 1ª. sessão reflexiva 5

Como outro aspecto positivo da experiência da correção colaborativa, ressalto o fato de ela se configurar uma possibilidade de incentivo ao gosto pela escrita, através da interação com outros colegas em sala de aula, conforme afirma Ximenes:

[13] 'P:/.../ e o que você achou dos colegas lerem seu texto e darem sugestões?
X: Eu entendo assim também que é uma forma de você incentivar o gosto que você tem de redigir uma redação. É uma forma de interagir, né, trabalhar, como eu disse, uma forma de trabalhar, fazer ela assim mais amigável'.
Ximenes – 1ª. sessão reflexiva 2

O aspecto afetivo da correção colaborativa também foi salientado por ela se mostrar como uma forma mais branda de compartilhar limitações e de diminuir conflitos entre alunos e professores. Julgo que este aspecto pode despertar o interesse que motivará o aluno a se engajar em seu desempenho da escrita em LE.

[14]'P: /.../ o colega leu, corrigiu, sugeriu (++) . como é que você se sentiu com o colega lendo e corrigindo a sua redação?

L: Não, para mim foi normal, que desde o início do curso, a gente sempre trabalha com esta metodologia, né? Porque, vamos supor, muitas vezes É MAIS FÁCIL você receber uma crítica do seu colega do que receber do professor, né? Porque às vezes seu colega, vamos supor, ele pega e fala assim, ele fala em outro modo de linguagem para você, "ah, isso aqui eu não entendi muito bem",

a professora já vem dizendo assim “não, isto aqui está errado”. Lima – 1ª. sessão reflexiva 8

Conforme explicitado anteriormente, após a experiência da correção colaborativa, a professora solicitou aos alunos a revisão do parágrafo em casa, retornando-o a ela na próxima aula numa versão final. Esta versão, após leitura da professora, foi devolvida aos alunos com indicações de correção e sugestões de como eles poderiam obter um resultado melhor em seus parágrafos, procurando incentivá-los a procederem à correção, (cf. Apêndice A).

No decorrer desta primeira atividade de produção textual escrita, os alunos vivenciaram as experiências da correção colaborativa, da revisão, da reescritura, da prática da leitura e da discussão. De acordo com o excerto 11, a seguir, estas experiências auxiliam a aprendizagem da escrita em LE.

[15] *AL: Então, assim, eu não sei se em função do tempo da aula, é muito ruim você escrever sobre uma coisa que você não conhece. Então, às vezes assim, o tema é bom, o texto é bom, mas eu acho assim, se fosse melhor discutido (++) sei lá, se tivesse um grupo de estudo, um grupo de apoio, se a gente sentasse, eu, eu assim (+++)*

P: Você acha que pela experiência que os alunos, [que vocês tiveram em sala de aula]

AL: [Hum, hum]

P: que vocês produziram um texto e um colega deu palpites, etc.

AL: Excelente! Muito bom.

P: É esse tipo de proposta que você faz?

AL: Reescrever, por que não? Por que NÃO reescrever? Eu acho que isso tem que fazer parte da redação. A coisa não tem que ser só uma somatória, quer dizer, texto, vou dar uma nota e acabou, e é isto mesmo. Por que a gente não está aqui não é aprendendo? Então, fez o texto? EXCELENTE! Achei assim tudo de bom, porque o colega deu opinião, a professora tem uma opinião técnica dela, e AINDA deu oportunidade da gente continuar e refazer. Quer dizer, ‘nossa eu errei. Por que eu errei isso aqui?’ Você pensa, você reflete. Você aprende fazendo’. Ana Luísa – 1ª. sessão reflexiva 1

Analisando o excerto 15, depreende-se que as experiências da correção colaborativa, da leitura, da discussão, da revisão e da reescritura, constituíram experiências valiosas para uma prática da escrita de maneira dialógica, provocando nos alunos, principalmente, a reflexão de suas decisões e ações concernentes ao desenvolvimento da habilidade da escrita.

Na Unidade 2, após explicações da professora sobre o uso de ‘estruturas paralelas’, os alunos escreveram em casa, um parágrafo descrevendo eles próprios, usando as ‘estruturas paralelas’. Ao entregar o parágrafo corrigido, a professora conversou individualmente com cada aluno, indicando sugestões ao texto produzido. Após a revisão, os alunos entregaram uma versão definitiva para a professora. As experiências da revisão e reescrita constituíram experiências válidas e positivas, segundo Isabela e Ana Paula, a seguir:

[16] *‘P: /.../ e este processo de fazer, refazer, fazer, refazer, como é que você vê isso?’*

I: É meio chatinho, mas eu acho que sim, sim, vale a pena’. Isabela – 1ª. sessão reflexiva 6

[17] *‘P: /.../ e como é que você se sente fazendo e refazendo, fazendo e refazendo este texto? Como é que é?’*

AP: Ah, EU ACHO bom demais. Porque eu sei que na medida que eu estou fazendo e refazendo o texto, eu estou melhorando o que eu escrevi.

P: Hum, hum.

AP: Então, vai chegar num ponto que não vai haver erros. Vai estar PERFEITO, CERTINHO, SEM NADA pra corrigir’. Ana Paula – 1ª. sessão reflexiva 3

Ao revisar e reescrever seus textos, com a indicação de pistas dadas pela professora, os alunos utilizaram diferentes estratégias para a solução dos problemas apontados, tais como o uso da gramática e do dicionário, substituição ou eliminação de partes do texto, com o intuito principal de melhorar o texto, conforme ilustra o excerto abaixo:

[18] *‘X: /.../ mas acho interessante isto que a professora fez, né, dessa, eh, do aluno corrigir. Foi uma forma dela trabalhar com o texto pra ficar (++) mais interessante. E da segunda vez que EU FIZ, o que notou que eu fiz de errado, pra procurar a palavra de novo, ou seja, a forma de transcrever o texto que você fez, achei interessante. Eu procurei saber as coisas no texto que eu fiz, QUE ELA COLOCOU que eu estava errado, procurei na gramática pra ver que forma eu iria colocar (+++)*

P: Ah, é? Você conseguiu fazer isso? Você teve alguma dificuldade?’

X: Não, na verdade eu tive algumas expressões que ela falou que estavam de forma errada, e na verdade eu tirei elas e coloquei outras (+++) mas, eu achei interessante, é uma forma de trabalhar (+++)

P: E você gostou do produto?’

X: Gostei’. Ximenes – 1ª. sessão reflexiva 2

As experiências da revisão e da escrita permitem, ainda, que os alunos concluam de que é possível a aprendizagem através dos erros, como se vê no próximo recorte:

[19] 'P: /.../ como é que você vê esta questão do professor colocar só as indicações do que precisa corrigir e você ter que procurar? Você já tinha tido experiência de fazer texto assim?

ME: Não.

P: O quê que você achou desta experiência?

ME: Achei boa, né? Porque a gente tem mais oportunidade de aprender, de olhar ao dicionário, procurar na gramática, a gente vai aprendendo mais.

P: Você teve alguma dificuldade em fazer esta correção?

ME: Tive, assim, só um pouco, quando ela colocou ali que o tempo do verbo estava errado, aí eu fui na gramática e olhei, fiquei na dúvida o que colocar, procurei, e aí até nem sei se coloquei o tempo certo....

P: E você gostou de fazer, refazer, fazer, refazer o mesmo texto?

ME: Gostei, a gente vai descobrindo os erros, corrigindo'. Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9

Da Unidade 3, os autores do livro 'Summit' sugerem, como produção textual, um parágrafo sobre objetivos financeiros. De acordo com os autores, utilizam-se as 'time order words: first, then, next, after that, finally'¹² para organizar a ordem dos eventos. Este exercício foi feito em sala de aula, no próprio livro, com o recurso de um quadro que foi completado com as notas pessoais dos alunos. Após preenchimento do quadro, os alunos informaram oralmente a outros colegas, seus objetivos financeiros. O parágrafo não foi escrito, portanto, a prática escrita se limitou ao preenchimento do quadro e à troca de informações pessoais sobre objetivos financeiros, usando 'time order words'.

Com relação à Unidade 4, a atividade de produção textual, sugerida pelos autores do livro didático adotado, foi substituída por um exercício extra preparado pela professora, com o propósito de praticar o uso do recurso de 'transitions' para comparar e contrastar idéias. O exercício, Apêndice E, foi entregue aos alunos para ser feito em casa e corrigido em sala na próxima aula, porém poucos o fizeram. Portanto, a atividade foi desenvolvida durante toda uma aula com o auxílio direto da professora, que explicou, ouviu as respostas dos que fizeram, corrigiu e escreveu no quadro as possíveis respostas.

Escrever uma carta formal, fazendo uma reclamação, era a atividade de produção textual proposta na Unidade 5. Entretanto, a professora optou pela produção de uma crítica de um filme, entregando a eles, previamente, um roteiro para ser seguido.

¹² Tradução livre feita pela pesquisadora: 'palavras que indicam ordem temporal: primeiro, então, próximo, depois, finalmente'.

A crítica do filme foi escrita individualmente ou em pares, em casa, e teve sua primeira versão entregue antecipadamente à professora para possíveis correções e sugestões, antes da data da apresentação oral. A versão final foi entregue à professora no dia da apresentação oral final do semestre e tanto seu processo, quanto o produto, foram motivos de reflexões de todo o grupo de alunos com a pesquisadora, durante a realização de uma segunda sessão reflexiva.

Durante o processo e a produção escrita de uma crítica de um filme, os alunos vivenciaram as seguintes experiências: a escrita em pares, a leitura, a revisão, a reescrita e a apresentação oral do texto para todos os alunos. A experiência da escrita em pares possibilita melhores resultados no texto, conforme afirma Ana Luísa, a seguir:

[20] *'AL: /.../ mesmo porque, às vezes você está vendo a coisa só de um ponto de vista, de repente se alguém te ajuda, te fala 'assim fica melhor', é uma, né? Vai dando resultado no final'*. Ana Luísa – 2ª. sessão reflexiva

Observa-se pelo excerto 20, que a cooperação é um fator positivo para a aprendizagem da escrita, no sentido de superação de limitações e troca de opiniões, saberes e pontos de vista. Para a produção da crítica do filme, todos os participantes disseram ter lido outras críticas, como forma de preparação para a tarefa. Verificou-se também, uma preocupação com o leitor, que, pelo fato da crítica ser a base de uma apresentação oral, o 'ouvinte' foi considerado, de acordo com o seguinte excerto:

[21] *'P: /.../ vocês, eh, receberam, mandaram, entregaram o texto para a professora, ela entregou para vocês, vocês fizeram e refizeram como aquela outra. Essa tentativa de fazer e refazer o texto tornou o texto de vocês melhor? Alunos: Sim, com certeza, ((vários alunos falando ao mesmo tempo)). Em que maneira? Me dêem um exemplo.*

X: Gramaticalmente.

AP: Desenvolvimento das idéias.

DM: Porque torna o texto mais inteligível, porque às vezes a gente escreve, aí a gente revê, e a gente entende o que a gente escreveu, da nossa cabeça ali. Aí a gente traduz pelo o que a gente entende.((Muitos falam juntos)). E aí, quando a outra pessoa lê e fala 'olha, não estou conseguindo entender isso aqui, a gente vai acertando as palavras, porque é muito difícil escrever em outra língua (incompreensível) aí você vai escrever encaixando para que todo mundo entenda assim como um roteiro.

P: Mas, Dulce,/.../ desta vez, vocês estavam fazendo uma redação que era para uma apresentação geral. Vocês estavam pensando agora, nos outros colegas ou só no professor mais uma vez?

Muitos alunos: Nos colegas ((em coro))'. 2ª. sessão reflexiva

De acordo com as experiências da escrita como prática pedagógica e usando a terminologia utilizada por Miccoli (1997), pode-se afirmar que os alunos vivenciaram experiências cognitivas coletivas, ou seja, identificaram o objetivo de escrever mais corretamente, expressam suas dúvidas e dificuldades em relação aos textos, perceberam os avanços na aprendizagem da língua inglesa e no desempenho da escrita. No que diz respeito às experiências sociais coletivas, os participantes trabalharam bem com a colaboração em pares; receberam bem as críticas e reconheceram que elas melhoraram a produção textual; acolheram a correção colaborativa, apesar de algumas desconfianças quanto à competência do colega para efetuar correções. A insegurança para corrigir o colega é devido ao medo de errar, de não saber corrigir como o professor.

Considero haver boas indicações dos autores do livro '*Summit*' quando à forma de se trabalhar a produção textual dos alunos. Algumas foram seguidas pela professora dos participantes, outras foram substituídas; porém, em termos quantitativos, não chegam a ser suficientes para a formação de uma prática da escrita em LE mais sistemática. A prática de fato implantada se restringiu à produção de parágrafos e à uma crítica de um filme. Entretanto, para fins de dados para a presente pesquisa, a produção textual coletada e os dados obtidos através de outros instrumentos trouxeram diversas experiências que julgo serem valiosas para o entendimento da complexa habilidade que é a escrita em LE.

Levando-se em consideração a homogeneidade do grupo em alguns aspectos, - tais como idade, gênero, sexo, tempo de estudo da língua inglesa -, as experiências vivenciadas por todos durante o semestre, em relação à escrita, conforme acima descritas, muitas crenças que apresento a seguir mostram grande concordância entre os participantes e outras podem parecer dissonantes com as ações dos mesmos. Porém, conforme enfatiza Barcelos (2006:27), nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, assunto estudado por vários pesquisadores, como Woods (1996, 2003), Borg (2003), Johnson (1994) e Ellis (2004).

Encerrando a discussão sobre as experiências dos alunos sobre a escrita, apresento e discuto, na próxima seção, as crenças dos alunos referentes à escrita em LE.

3.3 As crenças dos alunos em relação à escrita em LE

Conforme mencionado na Introdução deste estudo, um dos objetivos da presente pesquisa é investigar e identificar as crenças dos alunos em relação à produção textual escrita em LE. Portanto, a escrita como prática pedagógica será, aqui, analisada no contexto da sala de aula, num processo de interação entre professor e alunos e entre os alunos para identificação e levantamento das crenças referentes à escrita. Nessa perspectiva, procuro analisar e compreender as crenças com mais profundidade, abordando alguns aspectos intrínsecos aos processos de ensino e de aprendizagem da escrita em LE, tais como, a escrita como habilidade, a auto-imagem como escritor, a correção dos textos pelos colegas e pelo professor, entre outros. Nesta seção, as crenças não serão somente relacionadas, mas analisadas e discutidas com base nos pressupostos teóricos expostos no Capítulo I.

Ao proceder à análise dos dados coletados, várias crenças a respeito da escrita em LE emergiram dos dados fornecidos pelos participantes. Esse sistema de crenças foi dividido nas seguintes subcategorias:

- a) crenças sobre a escrita como habilidade em LE;
- b) crenças sobre a escrita em LE na escola;
- c) crenças sobre a escrita e a leitura;
- d) crenças sobre o aprendiz como produtor de textos;
- e) crenças sobre as dificuldades ao produzir textos em LE;
- f) crenças sobre a revisão do texto;
- g) crenças sobre a correção colaborativa;
- h) crenças sobre o destinatário da produção textual.

Apresento, a seguir, essas subcategorias.

3.3.1 Crenças sobre a escrita como habilidade em LE

Através do questionário (Anexo B), averigüei as atividades que os participantes mais gostam e as que eles menos gostam na sala de aula, bem como qual habilidade eles

julgam ser a mais fácil e qual é, por eles, considerada a mais difícil. Os resultados obtidos estão no quadro que se segue:

QUADRO 2 – ATIVIDADES E HABILIDADES

Participante	Atividade de que mais gostam	Atividade de que menos gostam	Habilidade mais importante	Habilidade mais fácil	Habilidade mais difícil
1. Ana Luísa	Ler e escrever	Falar	As quatro	Ouvir	Escrever
2. Ximenes	Falar	Nenhuma	Falar	Ler	Ouvir
3. Ana Paula	Falar com colega	Falar para toda a sala	Ouvir	Escrever	Ouvir
4. Nana	Ler	Ouvir	Ouvir e falar	Ouvir	Falar
5. Laura	Falar	Nenhuma	Ler	Ler	Ouvir
6. Isabela	Dinâmicas	Gramática	Ouvir e falar	Falar	Ler
7. Dulce Maria	Fazer exercícios e ler	Diálogos imitando o livro	As quatro	Ler	Ouvir
8. Lima	Repetir diálogos	Redação	Falar	Escrever	Falar
9. Maria Eduarda	Músicas	Ouvir	Ouvir e falar	Ler	Falar

Observa-se, pelo Quadro 2 que, em relação à atividade de que mais gostam, escrever foi citado por Ana Luísa e Dulce Maria, sendo que, para a primeira, escrever vem atrelado à atividade da leitura e, para a segunda, escrever vem na forma de fazer exercícios. Lima apontou a escrita como a atividade que menos gosta, apesar de ter sido também apontada por ela como a habilidade mais fácil. Como habilidade mais importante, Ana Luísa e Dulce Maria elegeram as quatro, o que sugere uma compreensão do papel que o desenvolvimento dessas habilidades desempenha no processo de aquisição de uma LE. Ana Paula e Lima afirmaram ser a escrita a habilidade mais fácil para elas. Como habilidade mais difícil, somente Ana Luísa indicou a escrita, e quatro participantes indicaram ouvir, três indicaram falar e uma indicou ler.

Para este grupo de participantes, depende-se dos dados contidos no Quadro 2, que falar é, sem dúvida, a atividade que os alunos mais gostam e a mais importante,

apesar de não ser fácil, segundo eles. Essa preferência pela fala, pode ser, supostamente, uma conseqüência da abordagem comunicativa a que estiveram e/ou estão expostos. Nessa abordagem, o aprendiz é incitado a comunicar-se na LE desde as primeiras aulas. Segundo Almeida Filho (1993), na abordagem comunicativa, a língua deve ser aprendida para e na comunicação, não necessariamente na comunicação oral. Transcrevo, a seguir, alguns excertos das respostas às perguntas 4 e 5 do questionário:

Pergunta 4: Para você, das quatro habilidades acima, qual é a mais fácil? Por quê?

[22] *'Escrever. Porque quando eu escrevo não tenho medo de errar, me sinto livre'*. Ana Paula – Questionário 3

[23] *'Escrever. Tenho mais facilidade, porque tenho memória fotográfica, se eu ver a palavra escrita, depois tenho facilidade de lembrar como se escreve a mesma'*. Lima – Questionário 8

Pergunta 5: E a mais difícil? Por quê?

[24] *'Escrever, pois cometemos erros constantemente escrevendo seguindo padrões do português'*. Ana Luísa – Questionário 1

A facilidade e a dificuldade em escrever em LE estão aqui fortemente atreladas aos conceitos de erros e acertos, sendo que a dificuldade pode também ser relacionada à interferência da língua materna, tópico a ser tratado no item 3.3.5. Portanto, para a maioria dos participantes desta pesquisa, a escrita não é apontada como a atividade que eles mais gostam, tampouco a que menos gostam, o que facilita, a meu ver, o desenvolvimento de atividades de produção textual junto a eles. Também, não se configura como a habilidade mais importante, possivelmente devido ao objetivo principal de aprendizagem dos alunos, que é falar a língua inglesa. Escrever, para a maioria dos aprendizes, não é a habilidade mais fácil, nem a mais difícil, o que não invalida a afirmativa de que, para eles escrever é uma habilidade difícil, conforme o que será mostrado no decorrer deste trabalho. Neste sentido, apresento, a seguir, a primeira crença emergida dos dados, que é especificamente relacionada à natureza da escrita para os participantes.

❖ *Crença: Escrita é labor.*

A escrita é também considerada uma habilidade que demanda esforço, dedicação e trabalho do escritor e não é fruto de pura inspiração, como um dom que algumas pessoas possam ter, o que pode ser constatado nos recortes abaixo:

[25] *'/.../ eu não acredito nisso (+) alguém escreve bem porque é inspirado (++) eu não vejo isto (+) para mim, escrita é labor(+) mas, é bom escrever'. Ana Luísa – Entrevista 1*

[26] *'P:/.../ você me disse também que na sua última redação foi muito trabalhosa e que teve muita dificuldade e a recebi toda riscada, cheia de erros. Você está se referindo a esta redação que vocês fizeram em sala, ou a anterior a essa?*

ME: Anterior a essa. Mas esta aí também está cheia de erros.((risos))

P: /.../ por que você considerou 'trabalhosa', (++)o que é para você uma redação 'trabalhosa' para você?

ME: Porque às vezes eu penso em escrever alguma coisa e aí eu penso em português e depois escrevo em inglês, Aí eu procuro no dicionário, procuro uma, procuro outra, Aí, este processo É trabalhoso'. Maria Eduarda – 1ª. sessão reflexiva 9

A escrita é uma construção social que se dá nos planos da história coletiva, da história humana e na história individual de cada indivíduo. Garcez (2004) assim questiona: 'Caso a escrita fosse um dom inato, qual seria o papel da escola? E o que aconteceria com aqueles que, tendo recebido o dom, nunca foram alfabetizados?' Concordo com a autora quando afirma que ninguém nasce escritor e que escrever é uma habilidade que se desenvolve através de nossas experiências de aprendizagem que vão definir nossa maturidade e nosso desempenho na produção de textos. Portanto, escrever é uma atividade complexa e sua consecução demanda esforço, memória, raciocínio, articulação e harmonização de pensamentos, entre outros aspectos cognitivos. Ao escrever, o escritor se vale dos conhecimentos que ele possui sobre o tema a ser tratado, se adequa ao gênero, projeta o leitor, usa a língua através de estratégias e estilos, em busca de um texto coeso, conciso, coerente e principalmente significativo, que expresse as suas percepções, emoções, sensações, pensamentos sobre o que se pretende passar, através dos textos.

A seguir, passo para a próxima subseção na qual procedo à análise das crenças referentes à escrita em LE na escola.

3.3.2 Crenças sobre a escrita em LE na escola

Segundo o documento PCN, as escolas públicas devem desenvolver habilidades e competências em uma língua estrangeira, e, no que tange particularmente à escrita, devem instrumentalizar os aprendizes para a produção de textos escritos com coerência e coesão. Ao proceder à análise dos dados obtidos sobre a escrita na escola, emergiu a crença de que escrever na escola é um cumprimento de tarefa, o que passo a descrever, em seguida.

❖ *Crença: Escrever é cumprir tarefa.*

Na primeira sessão reflexiva, os participantes demonstraram ser possuidores da crença de que escrever na escola é cumprir tarefa, uma obrigação escolar com vínculos fortes de que escrever é acertar no uso da gramática. Ressalto, aqui, o fato de que os participantes são alunos que se encontram no nível avançado do curso de inglês, alguns com mais de 10 anos de estudo da língua, entretanto, demonstram ter uma relação superficial com a escrita, sem maiores envolvimento, o que pode ser constatado nos seguintes excertos:

[27] *'.../ como foi um exercício direcionado, foi para a aula de inglês, ah, eu fiz como aquela coisa metódica mesmo. Vou tentar escrever o verbo certinho, verbo e sujeito, só para cumprir a tarefa'.* Ana Luísa – 1ª. Sessão reflexiva 1

[28] *'.../ eu fui fazendo mesmo, porque eu sabia que ia escrevendo, uma coisa assim(+) de obrigação. Não parei para pensar, uma coisa bem rápida mesmo, para cumprir tarefa (+). tinha que fazer, eu fiz'.* Ximenes – 1ª. Sessão reflexiva 2

[29] *'.../ eu reescrevo, eu faço, mas não tenho nem satisfação, nem insatisfação. Faço normalmente. É mais uma tarefa a ser feita.'* Isabela – 1ª. Sessão reflexiva 6

De acordo com os excertos acima, a motivação para a escrita é quase que nula. A produção textual torna-se um cumprimento de mais uma obrigação escolar, a ser feita com o intuito de não se omitir de uma tarefa imposta pela escola. Ao produzir um texto, é como se fosse uma loteria, ganha quem errar menos na gramática e ganham-se pontos ao entregar uma redação ao professor.

Garcez (2004) avalia que ‘a redação escolar, isolada, desvinculada do que o indivíduo pensa, acredita, defende e quer compartilhar ou expor ao outro, como forma de interação, não pode ser considerada escrita, mas apenas uma forma de demonstração de habilidades gramaticais’. É o que, também, pode ser comprovado nos excertos 27, 28 e 29 acima transcritos, ao ter a escrita somente como uma tarefa a ser cumprida.

Campos (2006), em seu estudo sobre as crenças relacionadas à leitura em LE de uma professora e seus alunos, também constatou que os alunos não entendiam a escrita como ato interacional, que simplesmente escreviam para cumprir uma tarefa escolar, cujo propósito era compor um parágrafo com um número determinado de palavras. Em sua pesquisa, a autora verificou que os alunos não se preocuparam em veicular informações em seus textos, por não se sentirem envolvidos em uma situação de comunicação.

Este envolvimento, na maioria das vezes a cargo somente do professor, tem que ser, a meu ver, uma consequência da interação dos aprendizes com sua produção textual significativa. Durante a 1ª. sessão reflexiva, a participante Maria Eduarda se manifestou a este respeito:

[30] *‘é assim, quando a professora pede para a gente fazer uma redação, aí eu falo: ‘ah, não, que chato!’ , mas eu acho que tenho que parar com isso, porque é ruim (++) . porque se a professora pede, né,(+) deve ser uma coisa boa, né?’*
Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9

Maria Eduarda, no recorte 30, faz uma reflexão de suas ações baseada na autoridade que a professora tem para ela. Pode ser inferida, por sua fala, a crença de que a professora é autoridade nas decisões concernentes aos procedimentos de como a LE deve ser aprendida, apesar de ser ‘chato’ escrever uma redação, ela reconhece que ‘tenho que parar com isso’, já que ela afirma que ‘se a professora pede, né, deve ser uma coisa boa, né?’. Depreende-se pelo excerto 30, que a participante reflete sobre suas ações e verbaliza propostas de mudanças em relação à produção textual em inglês, baseada na autoridade que ela outorga à professora.

Outro ponto que gostaria de ressaltar é o fato de que a escrita, como prática pedagógica, ser raramente trabalhada na escola de forma interativa, onde o leitor e o

autor são tidos como co-construtores do sentido do texto, transforma-se simplesmente em uma tarefa a ser feita, ou seja, escrever para ser avaliado. Ao escrever com a preocupação única de cumprir uma tarefa, o texto passa a ser uma entidade abstrata, desprovido de significado, sendo o escritor somente um sujeito passivo, cumpridor de tarefas designadas pelo professor.

As estratégias para escrever um texto em LE também foram abordadas pelos participantes, o que sugere que eles possuem uma consciência intuitiva sobre a tarefa da produção textual. Durante as entrevistas, alguns participantes revelaram que escrevem usando a impulsividade como estratégia, que não fazem um planejamento mais apurado, o que comprova pouco ou quase nenhum envolvimento com o texto. A seguir, alguns excertos envolvendo estratégias:

[31] *'.../ quando a professora pede uma dissertação pra gente fazer em casa ou em sala de aula, eu vou deixando vir, eu vou escrevendo(+) e eu entrego do jeito que estiver, com erros e tudo, mas foi o que eu pensei na hora. É que eu gosto muito de escrever (+) eu me sinto bem. Eu gosto de escrever em inglês, apesar de eu errar bastante'*. Ana Paula – Entrevista 3

[32] *'.../ ah, esquema assim eu não faço não, eu faço primeiro um rascunho, né, aí passo, depois eu mudo assim alguma coisa que não estiver bom, depois passo para uma folha para entregar para o professor. Eu faço assim'*. Maria Eduarda – Entrevista 9

Refletindo sobre a importância da escola, como sendo um lugar de produção social de signos, conforme Vygotsky (1984), conclui-se que é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade de ambientes educacionais abertos à criação, descoberta e apropriação de conhecimentos. Interessada em conhecer o que pensam os participantes sobre a aprendizagem da escrita em LE na escola, como eles avaliam a aprendizagem da escrita nas aulas, através do questionário, realizei a seguinte pergunta:

Pergunta 11: Você aprende a escrever em inglês nas aulas? Como?

[33] *'Sim, fazendo os exercícios que a professora pede'*. Nana – Questionário 4

[34] *'Sim. Aprendo com os exercícios dos livros e textos que a professora pede que façamos'*. Isabela – Questionário 6

[35] *'Sim. Participar e fazer os exercícios propostos'*. Ana Paula – Questionário 3

[36] *'Sim. Observando os textos e as conversas que tem no livro e treinando com as redações que fazemos na sala'*. Laura – Questionário 5

[37] *'Sim. Anotando algo interessante que a professora diz, significado de palavras, dúvidas, etc'*. Maria Eduarda – Questionário 9

[38] *'Sim. Quando a professora pede para fazermos um texto em casa, desse modo eu vou atrás dos dados, palavras e vou aprendendo comigo mesmo'*. Ximenes – Questionário 2

[39] *'Sim. Após a explanação dos assuntos em cada unidade fazemos uma atividade escrita'*. Ana Luís – Questionário 1

[40] *'Sim, acho que nas aulas aprendemos a construir, a juntar as palavras e depois orações, parágrafos e por fim os textos'*. Dulce Maria – Questionário 7

De acordo com os excertos 33 a 40, todos afirmaram que aprendem a escrever nas aulas de LE. A consciência do que seja aprender a escrita em LE na escola, para os participantes, está relacionada à execução de exercícios dos livros e às solicitações das tarefas pela professora. As decisões do professor e orientações do livro didático exercem um papel preponderante para eles na aprendizagem da escrita. Ximenes, no excerto 38, demonstrou certa autonomia em sua aprendizagem quando ressaltou *'vou atrás dos dados, palavras e vou aprendendo comigo mesmo'*, ou seja, toma para si a responsabilidade de seu aprendizado. O recorte 40, da aluna Dulce Maria, chama a atenção pelo fato de ela demonstrar, através de sua fala, ter conhecimento da complexidade da tarefa de construir textos com significado.

Ainda na questão de aprendizagem da escrita na escola, alguns alunos ressaltaram também a importância do treino, da prática da escrita, para eles fator considerado essencial para que se aprenda a escrever em LE. A seguir, apresento a próxima crença identificada sobre a escrita, relacionando escrita e sua prática.

❖ ***Crença: Aprende-se a escrever, treinando.***

A prática da escrita, para os participantes desta pesquisa, é considerada um fator primordial para o desenvolvimento desta habilidade. A seguir, alguns excertos que tratam desta prática:

[41] *'.../ para aprender a escrever em inglês, o aluno deve focar as partes que ele tem mais dificuldades e escrever o máximo que puder(+++) eu faço*

rascunhos e coloco algumas expressões, tento entender e colocar na redação'.
 Maria Eduarda – Entrevista 9

[42] *'.../ por exemplo, se você quer passar num concurso, você faz um monte de exercícios, um monte de redação, fica treinando aquilo, perguntas e respostas, fazendo um monte. Eu não tenho este hábito com o inglês, de treinar, fazer um monte de exercícios, redação*'. Nana – Entrevista 4

[43] *'Além de ler bastante, em inglês, treinar a escrita também*'. Ximenes – Questionário 2

Depreende-se, dos recortes acima, que os participantes reconhecem que escrever em LE requer muita prática. Ao escrever, o aluno produtor de textos faz escolhas pessoais ancoradas em sua bagagem de conhecimentos e experiências sobre o mundo e sobre a linguagem, dá o seu tom pessoal ao texto, mostrando sua voz, o que não pode ser prescrito em fórmulas mágicas, dicas e truques, porque é na interação, no envolvimento com o outro, no caso o leitor, que os textos continuam. Inquirido na entrevista sobre o entendimento do que seja treinamento (cf. extratos 7 e 43), Ximenes assim explicou:

[44] *'.../ este treinamento é uma forma de você transformar a escritura numa coisa assim (+) que fica interessante para alguém*'. Ximenes – Entrevista 2

O entendimento de que escrever é para alguém, ou seja, escreve-se para um destinatário, é uma compreensão de que o texto deve levar em consideração o leitor e, ao trabalhar o texto, através da prática da revisão, pode transformar o texto em algo interessante para que haja entendimento dos objetivos que o escritor tem em mente quando está produzindo um texto, há aqui uma real preocupação com o leitor. A seção 3.3.3 tratará da relação da leitura e escrita levantada por Ximenes no excerto 43.

A seguir, algumas considerações dos participantes acerca de que os alunos devem fazer para aprender a escrever em LE:

Pergunta 10: O que o aluno deve fazer para aprender a escrever em inglês?

[45] *'.../ aprende-se a escrever, escrevendo, .../ aprender fazer fazendo. Ler e discutir mais acerca do que se vai escrever. Discutir assim, no sentido de trocar idéias e experiências*'. Ana Luísa – Entrevista 1

[46] *'.../ para aprender a escrever, deve-se fazer os deveres de casa. Porque quando você está fazendo o dever, você está praticando a gramática que você está estudando e o que você aprendeu. Eu acho que ajuda bastante*'. Ana Paula – Entrevista 3

[47] *'A melhor coisa é ler, pois só lendo é que conseguimos observar como as teorias são aplicadas na prática'*. Laura – Questionário 5

A prática, o treino e a leitura continuam, de acordo com os recortes acima, a ser reforçados pelos participantes como fatores determinantes para que a aprendizagem da escrita ocorra. Ana Luísa, no excerto 45, acrescentou a discussão, a troca de idéias e as experiências entre os alunos como elementos importantes no processo de produção textual. A inclusão desses elementos sugere uma compreensão de que, através deles, ela se constitua como autora de seus textos, com sua própria voz, em um processo interativo com os outros. Ana Paula, no recorte 46, atrelou o aprendizado da escrita à prática da gramática e aos deveres de casa.

A reflexão sobre as experiências da produção textual vivenciadas no decorrer da pesquisa, principalmente relacionadas à prática, permitiu a observação dos resultados da ação do aprendiz, a mudança e a formação de novas crenças. Transcrevo, a seguir, um recorte que ilustra a avaliação do desenvolvimento da escrita de uma participante e, através de seus avanços, transformou suas crenças acerca da escrita.

[48] *'para aprender a escrever em inglês, você tem que praticar e ler. Praticar é do jeito que está sendo feito agora assim (+) neste nível avançado. É isso, você tem aquele tema, e você tem que fazer aquela coisa de tópico frasal e desenvolver. Então, eu senti uma diferença nesse meu aprendizado de escrever, agora neste nível. Sabe quando você sente que 'agora acho que estou aprendendo'? Acho que precisei deste tempo inteirinho para sentir AGORA que eu estou aprendendo, que eu estou conseguindo juntar as palavras melhor, né,(+) eu vejo assim uma frase, assim uma frase, estou conseguindo formar melhor as frases, unir as idéias, colocar conectivos nas frases para formar um parágrafo'*. Dulce Maria – Entrevista 7

De acordo com o excerto 48, a aluna Dulce Maria afirma que, a partir das experiências da escrita vivenciadas no curso avançado, se sente agora preparada para *'formar melhor as frases, unir as idéias, colocar conectivos para formar um parágrafo'*. Dulce Maria, agora se sentindo devidamente instrumentalizada para a produção textual, passa a crer que a escrita na escola é uma tarefa que vai além de juntar palavras. Para dominar a escrita não basta conhecer as palavras; é necessário aprender a compartilhar o discurso de uma 'comunidade textual', de acordo com Olson (1997:290), o que implica saber quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados, e

como devem ser aplicados na fala e na ação. Entendo que a escrita na escola deve cumprir esta meta.

Encerro, com essas discussões, a subseção que trata a respeito da escrita em LE na escola. Dando continuidade, passo à análise das crenças levantadas sobre a escrita e a leitura, relação tão fortemente salientada pelos participantes.

3.3.3 Crenças sobre a escrita e a leitura de LE

A escrita e a leitura¹³ estão intimamente relacionadas e esta relação foi inúmeras vezes exposta nos dados colhidos dos participantes da presente pesquisa, como uma forte crença. Acredito ser indiscutível o papel da leitura, tanto em língua materna, quanto em LE, no processo de escolarização do aprendiz. No que se refere a esta pesquisa, analiso as crenças que os alunos possuem sobre a leitura, em relação ao processo e à produção textual escrita em LE. Não abordarei uma discussão sobre as linhas teóricas que tratam do processo da leitura, por não se configurar como escopo da presente investigação, porém, entendo a leitura como um processo dinâmico e social, interativo, onde leitor e autor posicionados em um momento sócio-histórico trazem suas experiências, conhecimentos lingüísticos e do mundo. Apresento, a seguir, a próxima crença, relacionando a escrita à leitura.

❖ *Crença: Quem lê, escreve bem.*

Na fala que se segue, a crença de quem lê, escreve bem, advém de experiências anteriores de Laura com a professora de português e é reforçada por suas experiências com o uso da linguagem, através da leitura.

[49] *'.../ a leitura é sempre importante. Em qualquer língua, acho que tanto em português, quanto em inglês. A minha professora de português sempre falou isto, (+) ela sempre falava assim (++) que um bom leitor ele é um bom escritor, ele é um bom falante, orador, né, se desenvolve bem em todas as áreas. Eu*

¹³ Segundo Soares, leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação: diálogo? Enunciação é, portanto, processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado (Soares, 2000, p.18).

ACREDITO nisto porque acho que a gente LENDO, você está vendo ALI como são formadas as palavras, como as expressões são usadas, na forma certa, a montagem na hora certa, com ele é feita, entendeu?’ Laura – Entrevista 5

Campos (2006), em sua investigação sobre as crenças de uma professora e alunos relacionadas à leitura em LE, mostrou que as crenças sobre leitura dos alunos são diretamente influenciadas pelas crenças da professora. Afirma também, que ‘a leitura não pode ficar circunscrita a aspectos lingüísticos, como o ensino do vocabulário e de gramática e prática da pronúncia’. Para Silva (2002, *apud* Campos, 2006), ‘a supervalorização desses elementos esconde o valor discursivo da leitura, podendo gerar nos alunos um sentimento de insatisfação e frustração’. Sendo assim, o texto não é mero lugar de informações prontas a serem descobertas, mas cenário de significação no qual todos os envolvidos – aluno-leitor, professor e autor – são elementos que constroem seu sentido.

Particularmente, concordo com as colocações da professora de Laura (cf. excerto 49), pois a leitura propicia a internalização das estruturas da língua e suas inúmeras possibilidades estilísticas e acrescento que, além dos elementos da linguagem, ela envolve elementos advindos da experiência de vida dos indivíduos. Outros participantes também salientaram esse vínculo estreito da leitura com a escrita, conforme demonstram as falas a seguir:

[50] *‘.../ EU penso que quem lê aprende a escrever (+) para aprender a escrever a gente tem que ler bastante’.* Ximenes – Entrevista 2

[51] *‘Acho que quem lê muito tem maior facilidade em escrever, então leitura e claro o próprio hábito da escrita, são capazes de melhorarem muito o aprendizado’.* Isabela – Questionário 6

Garcez (2004) afirma que, além de ser imprescindível como instrumento de consolidação dos conhecimentos a respeito da língua e dos tipos de texto, a leitura é um propulsor do desenvolvimento das habilidades cognitivas. É através da leitura que o leitor se depara com as infinitas possibilidades da língua, identifica e reconhece os diversos gêneros e tipos de texto existentes, específicos a cada situação determinada.

Analisando a fala de Isabela, excerto 51, faço um paralelo sobre como ela se define como escritora de LE, suas experiências e ações sobre a relação da leitura com a escrita, que se segue:

[52] *'.../ boa parte dos alunos que chegam ao avançado aqui, gostam e até têm boas notas, eu sou o contrário, não escrevo muito bem e sou péssima em gramática. Não sou do tipo que erra a escrita das palavras após ouvi-las, mas não sou boa em escrever uma boa redação. Por isso, descrevo hoje minha capacidade em escrita abaixo do esperado, insuficiente'. Isabela – Relato 6*

[53] *'.../ quem lê tem mais facilidade para escrever, porque a leitura você vê, é a prática mesmo, você vai vendo as palavras mesmo até para você não escrever tudo errado, porque eu pessoalmente não gosto daquela escrita toda erradinha (++) você vê a concordância, você vê porque você tem que usar as vírgulas, e tal. Eu acho que dá para escrever melhor de acordo com a leitura. Eu penso assim, eu sempre achei'. Isabela – Entrevista 6*

[54] *'P: /.../ mesmo sabendo que ler melhora a escrita, você aumentou seu nível de leitura para melhorar a escrita, ou não?*

I: Não, eu gosto, por exemplo, de ver um clipe, uma música. Aí eu ouço a música, eu vejo ela em inglês, a legenda dela em inglês e vejo a legenda dela em português, porque aí eu sei o que eles estão dizendo. Então eu vou gravando (+) eu gosto de fazer neste sentido. Mas, não aumentei a minha leitura não (++) não pego revisas para ler, às vezes eu ligo lá na CNN e fico tentando ouvir alguma coisa, MAS nada demais'. Isabela – Entrevista 6

De acordo com o excerto 52, Isabela não se considera uma boa escritora, na realidade ela se classifica como uma escritora 'insuficiente' e, conforme recorte 53, ela demonstra possuir a crença de que quem lê, tem mais facilidade para escrever. Porém, suas atitudes não condizem com sua crença, conforme excerto 54, já que ela mesma não procura ler mais para desenvolver sua escrita. O que ela decide é pelo uso de estratégias de tradução de músicas e audição de programas na televisão, em inglês, escolhas que priorizam a audição, e não a escrita. A contradição entre as crenças e as ações é salientada por Barcelos (2001), quando afirma que as crenças são pessoais e têm origem em nossas experiências e podem ser internamente inconscientes e contraditórias. Barcelos (2006) relata que vários estudos sugerem que o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsistente com outras de seu sistema, mas que vai ao encontro de necessidade mais premente do seu contexto. Entendo que o mesmo processo se dá com os aprendizes, que suas decisões também se dão com base em suas redes de crenças e podem parecer contraditórias, mas como no exemplo de Isabela, servem às suas necessidades determinadas por fatores contextuais.

Outra possibilidade de entendimento sobre a falta de motivação pela escrita pode vir do fato de Isabela acreditar que a aprendizagem de LE deva ocorrer de modo natural, conforme assim definido por ela:

[55] *'Lendo o que escrevi deve estar pensando que eu odeio estudar inglês, mas não é bem assim, eu tenho muita vontade sim de aprender, mas não dentro de uma sala de aula, como se aprende qualquer outra matéria, as línguas elas deveriam ser vivenciadas primeiro e depois haveria a preocupação com a gramática, tal como é feito quando somos crianças e aprendemos nosso idioma. Mas sei que isso é complicado de ser feito, então busco aqui uma base para que futuramente eu possa sair do país e mesmo ficando por pouco tempo adquira uma boa fluência na língua'. Isabela – Relato 6*

De acordo com as informações contidas no Quadro 2, que consta na subseção 3.1.2, Isabela identificou 'ouvir e falar' como habilidades mais importantes, a habilidade 'falar' como a mais fácil e 'ler' como a mais difícil. A experiência afetiva advinda das dificuldades que ela sente (não tem boas notas, é péssima em gramática e não é boa para escrever) provoca em Isabela um distanciamento das habilidades de ler e escrever e, nesse contexto, surge a crença, para ela, de que LE é basicamente ouvir e falar. Isabela sugere que devemos aprender LE como adquirimos nossa língua materna e acredita que sair do país, mesmo por pouco tempo, garante a aquisição da fluência em uma LE.

Em relação ao aprendizado de LE como se dá a língua materna, conforme sugerido por Isabela, Vygotsky (2001:266) afirma que a língua estrangeira é assimilada por um sistema de condições internas e externas inteiramente diverso, é que ela revela em seu desenvolvimento traços de uma diferença muito profunda com o processo de desenvolvimento da língua materna. Para o autor, vias diferentes de desenvolvimento, que transcorrem em condições diferentes, não podem levar a resultados absolutamente idênticos. Portanto, seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira, quando lecionada na escola, repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da língua materna, há muito percorrido e em condições inteiramente diversas. Mas essas diferenças, segundo Vygotsky (*op.cit.*) por mais profundas que sejam, não devem empanar o fato de que ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem, à qual se associa o processo também sumamente original de desenvolvimento da linguagem falada, que não repete nenhum

dos anteriores, mas é uma nova variante do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem.

A leitura, sem dúvida, desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da escrita em uma língua estrangeira, ocorrendo entre elas uma interação extremamente complexa, uma relação de subordinação, de dependência. Neste sentido, transcrevo alguns excertos a seguir:

[56] *'.../ eu acho que a leitura interfere na escrita, porque quanto mais a gente lê, melhor a gente escreve. Eu acredito muito. E acho ATÉ que quem lê tem mais facilidade para escrever'*. Dulce Maria – Entrevista 7

[57] *'.../ quando você é um bom leitor, você tem mais possibilidade de escrever bem'*. Ana Luísa – Entrevista 1

[58] *'.../ um bom texto é resultante de um considerável índice de leitura, em qualquer língua'*. Ana Luísa – Entrevista 1

A crença de 'quem lê, escreve melhor', se transformou em ação durante a experiência da escrita de uma crítica de um filme. Conforme verificado na 2ª. sessão reflexiva, os participantes, reconhecendo o valor da leitura para a produção textual, valeram-se da leitura para a preparação de seus textos, como excerto a seguir:

[59] *'P: /.../ então, para vocês escreverem esta redação agora, esta redação que vocês vieram aqui falar, por sinal eu achei muito boas as apresentações, eh, vocês leram?'*

Alunos: Nossa, sim. ((dito por alguns))

P: Vocês leram bastante? Onde, quando, vocês leram? Vocês tomaram nota de alguma coisa para vocês basearem a redação de vocês?'

Alunos: ((vários se pronunciam))

P: Não dá para filmar,((alunos riem)), então eu vou registrar aqui, a Ana Luísa, falou que sim, a Lima, a Dulce Maria, a Isabela, a Ana Paula, o Ximenes. Maria Eduarda, você leu?'

P: Você chegou a ler, Laura?'

LA: Hahn, hahn.

P: Leu? Você leu Nayara?'

N: Sim.

P: Leonardo, você chegou a ler?'

L: Não. ((risos de todos))

P: Quem mais que não leu? Você não leu Nana, também?'

N: Não, não li'. 2ª. sessão reflexiva

De acordo com o excerto 59, a crença de 'quem lê, escreve bem' está bem arraigada e determina as ações dos participantes. Através de vários outros excertos transcritos nesta subseção, conclui-se que o vínculo entre leitura e escrita, para a

maioria dos participantes desta pesquisa, é estreito e exerce grande influência em suas produções textuais, servindo de um ‘andaime’ para o desenvolvimento da habilidade da escrita.

Nesta subseção, discuti a relação entre escrita e leitura de LE, abordando alguns conceitos de crenças, experiências, e aprendizagem de línguas materna e estrangeira e aprendizagem da escrita. Na próxima subseção, focalizo as crenças referentes ao aprendiz como produtor de textos em LE.

3.3.4 Crenças sobre o aprendiz como produtor de textos em LE

Aprofundando o levantamento de crenças dos participantes em relação à escrita, abordo, aqui, um fator afetivo que é a auto-estima, ou seja, como eles se vêem como escritores. Segundo McLeod (1987, *apud* Figueiredo, 2005), a escrita é tanto uma atividade emocional quanto cognitiva, isto é, nós sentimos e pensamos quando escrevemos. Por sua vez, o termo afetivo diz respeito ao domínio das emoções e dos sentimentos. Os aspectos afetivos que podem ser considerados no processo da escrita são a auto-estima, a ansiedade e a capacidade de correr riscos, a motivação e as crenças. No presente estudo, verificou-se que alguns participantes possuem uma auto-estima baixa ligada a tarefas, denominação usada por Brown (1994). Segundo esse autor, as pessoas formam sua auto-estima por meio de experiências individuais, bem como pelas experiências vivenciadas com outras pessoas e, também, por intermédio de avaliações do mundo ao seu redor.

[60] *‘.../ não gosto de escrever em inglês (++) como escritor acho que sou mero estudante que está aprendendo (+) um bom não, mas assim, aquele básico, BEM básico mesmo, né?’* Ximenes – Entrevista 2

[61] *‘.../ sou uma péssima escritora em inglês ((risos))’.* Isabela – Entrevista 6

Conforme os excertos acima transcritos, os participantes fazem uma avaliação de como eles próprios se vêem como escritores, como eles julgam suas capacidades de escritores, baseados em suas experiências. Suas avaliações não são positivas, apesar de vários anos de experiência com a língua inglesa, considerando-se aquém do esperado para alunos no nível avançado.

Buscando relações entre a escrita em língua materna e língua inglesa e como os participantes desta pesquisa se vêem como escritores, surgiu a crença de que o bom escritor em português não necessariamente escreve bem em inglês, conforme descrevo a seguir:

❖ ***Crença: O bom escritor em português nem sempre é bom escritor em inglês.***

[62] *'P:/.../ você escreve bem em português?*

I: Acredito que sim. Não é assim 'UAU' não ((risos)).

P: É, mas você acha que quem escreve bem em português, escreve bem em inglês?

I: Não necessariamente. Eu acho que EU, por exemplo, EU gosto de escrever em português, mas em compensação, em inglês EU não escrevo bem, eu não tenho (++) eu não levo jeito mesmo. Então, não acho isso. Até acho que eu não gosto de inglês, eu faço direitinho e tal (+) mas minhas notas são lá em baixo, mas passando, né?' Isabela – Entrevista 6

[63] *'P:/.../ você escreve bem em português?*

N: Escrevo.

P: E você acha que escreve bem também em inglês?

N: Não. Eu escrevo melhor EM português. Mas eu não escrevo tão bem em inglês porque eu não treino'. Nana – Entrevista 4

Nos excertos 62 e 63, as participantes alegam escrever bem na língua materna, mas afirmam não possuir a mesma performance na língua inglesa, seja por motivos de 'não levar jeito' ou 'porque não treina'. Elas se vêem como boas escritoras na língua materna, o que não as torna da mesma maneira em relação à língua inglesa. Penso que, tal fato se justifica pelas experiências mais positivas ou mais sistemáticas vivenciadas pelos participantes na produção de textos na língua materna, o que promove um envolvimento maior do aluno com suas produções textuais.

Considerando que as experiências afetivas interferem diretamente na motivação da aprendizagem, o questionário escrito abordou a questão do gosto pela escrita em inglês, através da seguinte pergunta:

Pergunta 7: Você gosta de escrever em inglês? Por quê?

[64] *'Sim, porque assim posso colocar em prática o que aprendi'. Ana Paula – Questionário 3*

[65] *'Sim. Porque acho que é uma ótima forma de estudar e ver se estou aprendendo a usar corretamente a gramática, formular orações, etc'*. Laura – Questionário 5

[66] *'Gosto, porque eu aprendo mais às vezes tenho muita dificuldade em algumas palavras'*. Nana – Questionário 4

[67] *'Gosto, porque exercito meu vocabulário e a gramática que estou aprendendo em sala'*. Dulce Maria – Questionário 7

Para alguns participantes da pesquisa, conforme excertos acima, gostar de escrever em inglês favorece a aprendizagem da língua, como oportunidade de colocar em prática o que aprendem, o vocabulário adquirido e o uso da gramática. O gosto pela escrita foi também abordado nas entrevistas e Laura e Ana Paula, que assim se pronunciaram:

[68] *'.../ eu ADORO escrever em inglês. Eu sou apaixonada pelo inglês. Gosto MUITO de escrever em inglês e não encontro tantas dificuldades, acho uma excelente maneira de por em prática tudo o que aprendo e no começo, quando comecei a escrever, eu achei que era difícil, afinal era algo novo para mim, mas logo fui me acostumando'*. Laura – Entrevista 5

[69] *'.../ apesar de eu errar bastante, eu me sinto muito bem em fazer a escrita, eu gosto de escrever em inglês'*. Ana Paula – Entrevista 3

No recorte 68, as experiências de Laura, vivenciadas ao longo de seu aprendizado, levaram-na a refletir sobre as dificuldades em escrever inglês, acostumando com o novo desafio, declarando mudanças em suas crenças sobre a escrita. Para Ana Paula, os erros não a fazem deixar de gostar de escrever em inglês. Entretanto, outros quatro participantes afirmaram não gostar de escrever em língua inglesa, conforme os seguintes recortes:

[70] *'Na verdade, não. Por não achar a escrita tão importante para quem quer apenas se comunicar'*. Ximenes – Questionário 2

[71] *'Não. Porque tenho muita dificuldade'*. Isabela – Questionário 6

[72] *'Não gosto de escrever em inglês porque para poder escrever eu tenho que entender o que eu estou escrevendo. Se tiver que montar uma frase, tenho dificuldade, mas se for ditado, eu já tenho facilidade'*. Lima – Questionário 8

[73] *'Não. Tenho dificuldades e pratico menos do que deveria'*. Ana Luísa – Questionário 1

De acordo com os excertos acima transcritos, as dificuldades encontradas pelos participantes ao escrever em inglês são as causas apontadas por não gostar de escrever em língua estrangeira. Ximenes, através do excerto 70, demonstra não entender a escrita como uma forma de comunicação, da mesma forma que é a oralidade. As dificuldades dos aprendizes na produção textual serão aprofundadas na subseção 3.3.5.

A meu ver, a produção escrita está diretamente relacionada com as experiências e a motivação dos alunos. Atitudes positivas em relação à escrita favorecem o desenvolvimento desta habilidade, através do envolvimento dos alunos com a tarefa e com a correção do professor que reforça a criatividade, incentiva a exploração de novos conhecimentos, apóia as descobertas de seus alunos e possibilita, assim, novas experiências de aprendizagem.

Ainda sobre a relação entre os aspectos afetivos e a escrita, a motivação parece estar relacionada com o conhecimento do tema sobre o qual se vai produzir um texto. Durante as entrevistas, emergiu a crença de que conhecer o tema motiva a produção textual, o que passo a analisar em seguida:

❖ ***Crença: Conhecer o tema motiva a escrever.***

Escreve-se com um propósito e este, muitas vezes, não está claro para o aprendiz nem de acordo com os seus objetivos, assim como o tema não o motiva. Para os participantes desta pesquisa, a familiaridade com o tema motiva o desenvolvimento da escrita, conforme as falas que se seguem:

[74] *'.../ ter prazer em escrever em inglês (+) depende do que vou escrever. Por exemplo, se pedir para eu falar de mim, eu vou gostar, ou de um tema que eu goste. Mas, se for um tema assim que eu não conheço, não assimilo, não me dou bem não'. Nana – Entrevista 4*

[75] *'.../ minhas experiências em redação em inglês não foram tão boas. Justamente por causa disto, que toda vez que eu vou escrever uma redação em inglês, ou algum texto, não é um tema assim que eu goste. Geralmente é uma coisa imposta. Ah, é sobre tal coisa, então eu não tenho (+) eu tenho uma dificuldade muito grande de colocar uma coisa bem concisa, assim. Por exemplo, se me dessem um tema para escrever sobre o sistema de saúde, NOSSA, eu ia adorar. Eu ia escrever, porque até você cria as idéias, e você vai escrevendo aquilo que você vai pensando, fica mais fácil de desenvolver, mas*

quando você, ah, você vai pegar este tema aqui e você vai fazer uma redação, ah, é muito mais complicado'. Nana – Entrevista 4

[76] *'.../ eu acho fascinante quando eu posso escrever o que eu penso e o que eu sei em português. Assim, um assunto, por exemplo, na minha área que é política (++) quando eu consigo pegar um assunto de política e explicar isto em inglês, falar, eu acho isso FASCINANTE, assim*'. Dulce Maria – Entrevista 7

Escrever em língua inglesa, para os aprendizes, requer identidade com o tema a ser desenvolvido. A experiência de escrever em inglês sobre algo que diz respeito aos seus conhecimentos leva os alunos a sentirem prazer e a expor mais facilmente seus pontos de vista. Os excertos acima transcritos reforçam que a escolha do tema a ser desenvolvido na escrita é de suma importância, por estar diretamente relacionada à motivação e interesse do aluno. Nana, no recorte 75 afirma que o tema é *'geralmente é uma coisa imposta'*, o que pode provocar o bloqueio da escritura, impedindo a criatividade. Portanto, concordo com Figueiredo (2005), quando conclui sobre a escolha de temas que, os professores devem levar em consideração a motivação e o interesse dos alunos pelos temas e devem oferecer a eles várias possibilidades de temas para a escritura de textos.

Após discorrer acerca das crenças do aprendiz como produtor de textos em LE, abordo, a seguir, as crenças levantadas sobre as dificuldades que os participantes enfrentam ao produzir seus textos escritos em LE.

3.3.5 Crenças sobre as dificuldades na produção de textos em LE

Dentre as dificuldades mencionadas pelos participantes na produção de textos escritos em LE, destaco a interferência da língua materna, o vocabulário e o medo de errar, as quais analiso a seguir.

❖ *Crença: A interferência da língua materna prejudica a produção de textos em LE.*

A língua materna interfere produzindo conflitos quando do processo e produção de textos em um língua estrangeira, de acordo com os alunos. Como exemplos de

situações conflitantes entre a língua materna e a língua estrangeira, vivenciadas pelos participantes, transcrevo alguns excertos a seguir:

[77] *'.../ escrever é a habilidade mais difícil porque estou sempre cometendo erros porque penso em português. Muita coisa que faz sentido em português, pra gente, quando a gente vai fazer no inglês, não FAZ sentido. Então, assim, a minha maior dificuldade é isso (+) eu sempre penso em português'. Ana Luísa – Entrevista 1*

[78] *'.../ agora, em inglês, a minha dificuldade É em escrever. É porque eu tenho mania de ficar traduzindo antes no português para DEPOIS estar passando para o inglês (++) e isso foi desde o início do curso. Então, por isso que a minha dificuldade tremenda AGORA, no curso de inglês, que às vezes fico meio frustrada, é por causa desta parte'. Lima – Entrevista 8*

[79] *'.../ eu não gosto de escrever em inglês por causa da dificuldade que eu tenho de ficar traduzindo. PRIMEIRO eu passo para o português, para DEPOIS eu passar para o inglês. Isso é errado, porque nunca dá nexos (++) às vezes fica uma coisa sem nexos'. Lima – Entrevista 8*

De acordo com alguns participantes, a interferência da língua materna prejudica a produção de textos corretos. Para Ana Luísa e Lima, por exemplo, pensar em português, para depois escrever em inglês, produz textos sem nexos e sem sentido, o que causa frustração e desmotivação. Interessante notar que, Lima percebe que *'isso é errado, porque nunca dá nexos'*, mas não consegue sair deste círculo vicioso, reconhecendo-o como estratégia usada desde o início do curso. Estas experiências, a meu ver, afetam diretamente suas produções textuais, considerando-se que: a) ocorre a produção de textos sem nexos e sem sentido; b) os alunos não *'penetram'* na experiência da construção de textos em língua estrangeira, tendo com a escrita uma relação superficial; c) a língua materna não é usada estrategicamente como um andaime para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira.

Walsh (2006), em sua pesquisa sobre o papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua, afirma que pesquisas recentes apontam para a língua materna como facilitadora no processo de aprendizagem de língua estrangeira (Upton e Thompson, 2001; Jarvis, 2001; Silva, 2003; Zuchelli, 2003), especificamente na escritura de língua estrangeira (Salies, 1995, Victori, 1999; Wen e Wang, 2002; Glopper, Stevenson e van Gelderen, 2003). Segundo Walsh, esses estudos demonstram que a língua materna atua constantemente na aprendizagem e na escritura de língua estrangeira, como propiciadora de autonomia para a geração de idéias;

facilitadora dos processos de armazenamento e acesso em relação à memória; fonte de conhecimento do mundo e retóricos, já vivenciados na língua materna; recurso para a solução de problemas lingüísticos; e como mediadora da aprendizagem, servindo como andaime. A autora ressalta os estudos de transferência realizados por Jarvis (2001) que apontam para a atuação constante da língua materna, resultando em transferências positivas ou negativas.

Segundo Walsh, (*op.cit.*), a maior parte dos estudos sobre a influência da língua materna no desenvolvimento da língua estrangeira converge para uma transferência positiva dos processos de escrita da língua materna para a língua estrangeira. Além disso, indica que a língua materna participa como um recurso para o conhecimento de mundo, para a geração de conteúdo e como fomentadora da metacognição. Concordo com Walsh quando sugere que, os professores devem tirar proveito da língua materna como recurso e conscientizar o aprendiz deste valor e, desta forma, o contexto de sala de aula seria menos conflitante e mais propício à participação estratégica da língua materna em uma aprendizagem da língua estrangeira de maneira mais autônoma.

Sabe-se que a proposta áudio-lingual refutou o uso da língua materna no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Como consequência, muitas crenças decorrentes desta visão sobre a língua materna são comuns entre os aprendizes e professores; como por exemplo, a de que o aluno deve pensar em inglês, como se fosse possível livrar-se de todo o conhecimento e capacidade lingüística que a língua materna promove. Thompson e Upton (2001) afirmam que a língua materna é usada para compreensão e armazenamento de sentido, em situações de dificuldade com o significado e com a estrutura em língua estrangeira e para refletir sobre a compreensão ou o que é preciso para se compreender na tarefa. Desta maneira, a língua materna assume um status de ferramenta para o pensamento, o que, segundo os autores, está de acordo com o que propõe Vygotsky sobre a fala interna (*inner speech*) e como um ‘par mais competente’.

[80] *‘.../ porque às vezes eu penso em escrever alguma coisa e aí eu penso em português e depois escrevo em inglês (++) aí eu procuro as palavras no dicionário, procuro uma, procuro outra (++) aí esse processo é trabalhoso. Ao receber de volta minha redação TODA riscada, CHEIA de erros (++) sinto que tenho que melhorar, escrever mais’.* Maria Eduarda – Entrevista 9

No excerto 80, Maria Eduarda ressalta o papel do dicionário como estratégia para o uso de novas palavras. Concordo com Conceição (2004:52) quando afirma que, a importância do dicionário na aprendizagem de língua estrangeira é indiscutível e o uso da estratégia seria relevante, não só como uma fonte do significado de palavras desconhecidas, mas, também, como uma estratégia que teria muito a contribuir para a aprendizagem, especialmente se utilizada em combinação com outras estratégias (cf. excerto 70). Vocabulário será o próximo tópico a ser tratado.

❖ ***Crença: O vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita.***

Segundo Conceição (*op.cit.*), o vocabulário desempenha um papel de grande importância na aprendizagem de línguas, constituindo um aspecto importante, não só para aprendizes, mas também para professores de línguas. Nos excertos que se seguem, tal fato pode ser comprovado, não só dando relevância ao papel do vocabulário na aprendizagem de LE como também ao processo de retenção e uso do mesmo.

[81] *'.../ tenho dificuldades. Algumas palavras, assim, às vezes, eu não sei o vocabulário que tem que botar, tenho que procurar às vezes, sabe? Meu vocabulário também não é muito bom, eu tenho que (+++) eu estava vendo filmes em inglês com a legenda em inglês, para melhorar'*. Maria Eduarda – Entrevista 9

[82] *'.../ eu acho assim (+) que, quando as idéias vêm fluindo na mente, eu acho que tem aquela dificuldade mais a nível daquela expressão que você queria usar, mas não sabe como é que usa em inglês, né?'* Ximenes – Entrevista 2

Acredito que os alunos necessitam não somente estar expostos a novos vocabulários, mas também produzir textos utilizando o vocabulário já previamente adquirido, como forma de sedimentar o conhecimento e ampliar as experiências com a escrita em uma língua estrangeira. Os alunos podem expandir o vocabulário através da leitura, do estudo da transformação das palavras (prefixos e sufixos), da classificação e da associação das palavras. Considero que estas estratégias podem tornar mais fácil, para os alunos, a lembrar as palavras num contexto e expandir a habilidade deles para criar e entender novas palavras como um grupo, numa escala de palavras, frases e sentenças.

[83] *'.../ meu maior problema acho que é o vocabulário. Aquela palavrinha ali, que EU SEI, que eu NUNCA lembro qual é, que eu não sei colocar. Porque eu sei, às vezes, EXATAMENTE o que eu quero escrever, sei como colocar, mas não sei o vocabulário CERTO de usar, a palavra CERTA para usar, para se encaixar naquela frase'. Nana – Entrevista 4*

O papel da memória, citado por Nana no excerto 83, é um outro aspecto importante no que se refere à aprendizagem de vocabulário em LE. Conceição (*op.cit.*) considera que a grande questão reside justamente em conhecer, de maneira mais clara, o processo pelo qual a forma e o significado passam a se consolidar na memória de longo prazo.

Julgo que a oportunidade do uso de novas palavras, frases, expressões e sentenças em novos contextos devem ser oferecidas aos alunos de diversas maneiras, levando-se em consideração os diferentes estilos de aprendizagem. O desconhecido não deve ser temido quando se trata de criação, e escrever textos é também, uma forma de criação. Portanto, esta dificuldade apontada pelos participantes pode ser superada com ações práticas que envolvam a reflexão dos alunos e do professor.

A seguir, discuto a próxima dificuldade apontada pelos participantes desta pesquisa, em relação ao processo e à produção de seus textos em língua inglesa, que são os erros.

❖ ***Crença: Escrever é tentar não errar.***

Outra dificuldade apontada pelos participantes quanto ao processo e à produção textual escrita em LE refere-se ao medo de errar, principalmente no uso da gramática e das regras de ortografia, como se pode notar nas seguintes falas:

[84] *'.../ quando eu estou escrevendo, procuro ver o que eu estou errando, entendeu?'* Laura – Entrevista 5

[85] *'.../ minha maior dificuldade em escrever o texto foi saber se estava gramaticalmente correto'. Ana Luísa – 1ª. Sessão Reflexiva 1*

[86] *'.../ eu acho que não gosto de escrever em inglês por medo de errar, né? Gramática, de botar expressão errada. Porque, às vezes, quando nós estamos conversando, às vezes a gente dá aquele improviso, né? E a pessoa entende, né? Mas, na escrita não'. Ximenes – Entrevista 2*

[87] *'.../ minha meta ao escrever é errar menos'*. Ximenes – Entrevista 2

[88] *'.../ uma coisa é falar, outra é você escrever. A escrita tem esse rigor maior'*. Ana Luísa – 2ª. Sessão Reflexiva

Quando falamos, contamos com o contexto e a colaboração do ouvinte, através dos gestos, da entonação, das expressões faciais e corporais. Ao escrever, organizamos o texto, tratando a sintaxe da língua e o vocabulário de uma forma distinta da oralidade. De acordo com os excertos acima transcritos, observa-se que os alunos possuem uma consciência do que seja a dinâmica da escrita e da oralidade, porém a possibilidade de incorrerem em erros os priva de uma naturalidade perante a produção de seus textos. De fato, como na escola é enfatizado que um controle normativo mais acentuado deva ser exercido, tal fato pode ter gerado nos alunos a crença de que o léxico, a gramática e as construções sintáticas dos textos escritos sejam mais elaborados do que os textos orais. Entretanto, conforme acentua Cardoso (2003), a produção oral de uma conferência exige do autor este mesmo rigor, ou seja, o que importa não é o modo (oral ou escrito), mas sim a situação no qual o texto é utilizado. A autora argumenta que, deste modo, podemos ver a escrita, no nível do funcionamento de linguagem, não mais como o desenvolvimento de um novo sistema, 'a linguagem escrita', mas como a possibilidade de adquirir e desenvolver novas formas de planejamento, de gestão e de controle do sistema de produção de linguagem, em geral, compreendendo o oral e a escrita.

Depreende-se, também, dos excertos acima transcritos, que o processo de produção textual está fortemente vinculado às regras gramaticais, como se elas fossem o aspecto mais relevante no texto produzido. Julgo que esta crença se fundamenta nas experiências dos alunos durante sua aprendizagem da escrita em LE, em terem seus textos corrigidos com ênfase na gramática, com suas redações devolvidas a eles cheias de marcações em caneta vermelha.

Após ter analisado as crenças dos alunos concernentes às dificuldades referentes ao processo e à produção textual escrita em LE, abordo, na subseção seguinte, as crenças dos alunos referentes à revisão do texto.

3.3.6 Crenças sobre a revisão do texto

Considero que a correção do texto deve envolver, de fato, o aluno e a reescrita deve fazer parte do processo de produção textual. Conforme explicitado no item 3.1.1, os parágrafos escritos pelos alunos, durante o semestre, foram redigidos em casa, tiveram a correção feita pela professora, que os devolveu com sugestões e comentários feitos por escrito, para a preparação de uma versão final. Refletindo sobre a correção feita pela professora, durante a 1ª. sessão reflexiva, os participantes desta pesquisa se pronunciaram e emergiram de suas falas duas crenças, as quais analiso a seguir.

❖ *Crença: Erros apontados pelo professor são oportunidades para pensar, refletir e aprender.*

A indicação de melhorias no texto, por parte do professor, pode propiciar uma valiosa oportunidade para os alunos procederem à revisão do texto com autonomia e conscientização de seus erros, conforme demonstram os seguintes recortes:

[89] *'.../ nossa, eu errei. Por que eu errei isso aqui? Você pensa (++) você reflete. Você aprende fazendo'*. Ana Luísa – 1ª. Sessão reflexiva 1

[90] *'.../ quando a professora passa para a gente, para refazer a redação, com aquilo que você errou, para você refazer da forma certa, porque aí você vai corrigir AQUILO que você errou, AQUELE erro, né? Eu acho interessante isto'*. Laura – 1ª. Sessão reflexiva 5

[91] *'.../ é engraçado, quando você escreve um texto e entrega (++) pra você está tudo bem. Quando a professora te devolve (+) e você vê os erros, você fala: 'caramba, é mesmo, escrevi isto aqui, mas por que eu escrevi isto aqui?' Aí você vê, caramba, eu não podia ter escrito isto aqui! Você VÊ onde você está errando. Por mais que você saiba (+) que você LÊ, RELÊ, mas você não VÊ o erro. Quando a professora te entrega, aí é que está o problema ((risos))'*. Ana Paula – 1ª. Sessão reflexiva 3

Os recortes acima transcritos demonstram, no meu entender, que os alunos, ao tomarem consciência dos erros cometidos, refletiram sobre a língua, perceberam a importância da revisão e reconheceram como válida e oportuna a possibilidade de uma reescrita mais apurada, mais condizente com seus objetivos. Através das indicações da professora, os alunos puderam reconhecer problemas de clareza ou de incoerência do texto, passando, assim, a aperfeiçoar seus textos.

Para auxiliar a revisão, as observações feitas pela professora envolveram questões de sintaxe, de semântica e de léxico e visaram resolver insuficiências argumentativas, incoerências e ambigüidades. Desta maneira, o texto foi tratado com o foco em seu propósito enunciativo, seu gênero, seu tipo de discurso, procurando manter um diálogo com um possível destinatário.

A seguir, apresento a próxima crença sobre a revisão dos textos, que diz respeito à reescrita dos textos.

❖ ***Crença: Reescrever auxilia o desenvolvimento da escrita.***

Após terem passado pela experiência da estratégia da revisão proposta pela professora, os aprendizes puderam perceber a importância da revisão para a produção textual e do tratamento dos erros como possibilidade de aprender, conforme recortes transcritos a seguir:

[92] *'.../ achei super legal, isto que a gente fez, de fazer um parágrafo, a professora corrigir, a gente refazer, eu acho que assim dá para aprender'.*
Dulce Maria – 1ª. Sessão reflexiva 7

[93] *'.../ eu acho que é meio chatinho assim, mas eu acho interessante. É bom que eu vejo o que eu errei, para eu não errar, tentar não errar mais, né? E é isso. Eu acho que eu vou me aperfeiçoando, vou melhorando a cada ano'.*
Isabela – 1ª. Sessão reflexiva 6

Através da análise documental, ou seja, das redações corrigidas pela professora e depois reescritas pelos alunos, conforme Apêndice A, verifica-se que, de fato, os alunos reorganizaram e reformularam suas idéias, cumprindo assim o objetivo da revisão, tendo a professora, assim, exercido seu papel de mediadora.

No processo de mediação, o professor na aprendizagem, segundo Donato & Adair-Hauck (1992 *apud* Conceição, 2004), não desempenha mais o papel de um mero depósito de conhecimento e sim o de um mediador, cuja função é guiar os aprendizes a observar, selecionar estratégias, construir significados e avaliar o uso de estratégias, numa perspectiva em que a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico, recíproco e interativo.

Corroboro o pensamento de Conceição (*op.cit.*) ao sugerir que o professor, no papel de mediador, pode contribuir para o desenvolvimento do uso de estratégias por parte de seus alunos, proporcionando oportunidades para o uso de estratégias, não a partir de uma perspectiva prescritiva, mas através de aplicação de atividades específicas que contribuam para esse desenvolvimento, assim como propondo momentos para uma reflexão crítica e para um compartilhar de experiências no processo de aprendizagem. Refletindo sobre o processo de revisão de textos, os alunos Ximenes e Maria Eduarda assim perceberam a experiência ocorrida durante o período de coleta de dados da presente investigação:

[94] *'.../ mas acho interessante isto que a professora fez, né, do aluno corrigir. Foi uma forma dela trabalhar com o texto pra ficar mais interessante. E da segunda vez que fiz, o que a professora notou que eu fiz de errado, ela solicitou para procurar a palavra de novo, ou seja, a forma de transcrever o texto que você fez, ACHEI interessante. Eu procurei saber as coisas no texto que eu fiz, que ela colocou que eu estava errado (++) procurei na gramática para ver que forma eu iria colocar'. Ximenes – 1ª. Sessão reflexiva 2*

[95] *'.../ achei boa a experiência. Porque a gente tem oportunidade de aprender, de olhar no dicionário, procurar na gramática, a gente vai aprendendo mais'. Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9*

No recorte 94, o aluno Ximenes ressalta a oportunidade de realizar a correção do seu próprio texto, elegendo a estratégia do uso da gramática para a correção. Para ele, a atividade foi interessante e a correção provocou uma reflexão ao reescrever o texto. Por sua vez, Maria Eduarda, conforme excerto 95, lança mão da estratégia do uso do dicionário (cf. excerto 80) e da gramática e relata ter sido uma boa experiência. A professora, ao indicar as correções a serem feitas e solicitar aos alunos que procedessem as alterações, propiciou a eles uma experiência que pode vir a promover a autonomia dos aprendizes e a conscientização do complexo processo que é a escrita.

Tendo procedido à análise das crenças dos alunos em relação à revisão do texto, apresento, na próxima subseção, as crenças dos alunos relacionadas à correção colaborativa do texto escrito.

3.3.7 Crenças sobre a correção colaborativa

No item 3.1.1, onde descrevo a prática da escrita dos participantes realizada durante a pesquisa, menciono a escritura de um parágrafo em sala, com a correção colaborativa do colega e revisão final da professora. A experiência da correção colaborativa teve grande impacto nos alunos e, durante a 1ª. sessão reflexiva, ao se pronunciarem sobre a experiência de ter o seu texto corrigido por outro colega, alguns a avaliaram como positiva, outros como negativa, conforme demonstram as falas analisadas nesta subseção. Das falas emergiram as seguintes crenças sobre a correção colaborativa: a) a correção do colega pode melhorar o texto; b) o colega não pode corrigir como um professor; c) corrigir é assumir o papel do professor; d) a correção do professor é uma correção técnica, confiável. A seguir, passo à apresentação das crenças sobre a correção colaborativa.

❖ *Crença: A correção do colega pode melhorar o texto.*

A crença de que a correção do colega pode provocar melhorias no texto valida, por si só, a experiência da correção colaborativa. Através de outro ponto de vista, os textos foram modificados para melhor; as sugestões foram bem-recebidas e a cooperação ampliou as possibilidades da produção textual. Sobre esta experiência, transcrevo alguns excertos:

[96] *'.../ eu acho interessante. Quem corrigiu o meu, foi legal, abordou legal os tópicos, falou que eu estava repetitiva em determinado momento e me ajudou falando assim: 'você podia fazer desse jeito, ficaria mais legal.' Ah, EU GOSTEI, SIM'. Isabela – 1ª. Sessão reflexiva 6*

[97] *'.../ ah, eu achei meio assim: 'ah, que chato ficar me corrigindo, meu colega', mas, o que a pessoa que corrigiu a minha redação colocou, eu GOSTEI, eu concordei, porque ele viu os erros que eu não tinha visto e colocou de uma maneira melhor do que estava'. Nana – 1ª. Sessão reflexiva 4*

Depreende-se dos excertos 96 e 97, que Isabela e Nana tiveram seus textos melhorados com as sugestões dos colegas, o que sugere que a atividade da correção colaborativa constituiu um avanço no desenvolvimento da proficiência da escrita em LE. Para Vygotsky (2001) o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá em dois momentos: o primeiro, social, e o segundo, individual, mas em ambos os momentos há a utilização de recursos mediacionais: a experiência sócio-cultural e o

signo, principalmente a linguagem. Segundo Garcez (1998), a interação, constitutiva dos processos de passagem do social para o individual e vice-versa exige participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito. No que diz respeito à experiência da correção colaborativa, pelas falas dos participantes, a atividade ocorreu na ZPD e com a ajuda de um par mais desenvolvido, eles puderam atuar em limites mais amplos. A participação do outro se deu como um andaime (*scaffolding*).

A aluna Nana, conforme recorte 97, demonstrou certo desconforto em ter seu colega corrigindo seu texto, questionando a competência dele para tal tarefa, mas reconhece que a correção mostrou eficiência no resultado. Fazer e receber críticas não é tarefa fácil para a maioria das pessoas, e não o é diferentemente nas atividades de sala de aula. As alunas Lima e Maria Eduarda assim se expressam a este respeito:

[98] *'.../ muitas vezes é mais fácil você receber uma crítica do seu colega do que receber do professor. Porque às vezes seu colega fala em outro modo de linguagem com você: 'ah, isso aqui eu não entendi muito bem', a professora já vem dizendo: 'não, isto aqui está errado'.* Lima – 1ª. Sessão reflexiva 8

[99] *'.../ ah, eu me senti meio sem-graça. Porque uma coisa é a professora olhar, a minha colega riscou, né? Ah, eu me senti meio sem-graça. Ainda mais que a menina estava do meu lado ((risos)) e aí eu vi ela riscando e corrigindo. Ah, EU NÃO ME SENTI muito à vontade. EU NÃO ACHO que um colega pode corrigir como um professor'.* Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9

Para Maria Eduarda, o constrangimento foi gerado por ela ter presenciado a colega riscar seu trabalho, ter seus erros expostos e serem tratados por um colega que não tem a autoridade de um professor, já que ela acredita que um colega não pode corrigir como um professor, crença a ser tratada a seguir. O que deve ser observado durante a realização desta atividade de correção colaborativa, é que seja sugerido aos alunos o uso maneiras delicadas, polidas e cuidadosas ao procederem à correção de outro colega, seja por escrito ou oralmente, a fim de se evitar situações constrangedoras.

A seguir, apresento a próxima crença relacionada à correção colaborativa.

❖ ***Crença: O colega não pode corrigir como um professor.***

Para alguns participantes desta pesquisa, a correção colaborativa é uma atividade válida para a melhoria de seus textos, conforme acima discutido. Entretanto, muitas das correções e sugestões feitas pelos colegas geram desconfiança e insegurança. Para eles, o professor é a pessoa habilitada para uma correção confiável. Neste sentido, transcrevo algumas falas:

[100] *'.../ eu achei legal, o ponto de vista assim de outra pessoa, sabe, porque é? A pessoa vê o que ela entendeu, o que ela NÃO entendeu, porque você vendo o ponto de vista de outra pessoa é totalmente diferente, né, daquilo que você acha. Porque MUITAS VEZES eu faço uma redação e falo assim: NOSSA, está ótima minha redação. Mas, AÍ coloca a pessoa com outro olhar, com o olhar crítico, ela VÊ que é diferente. Então, assim, eu acho interessante, eu achei legal. E ao mesmo tempo, você pensa assim, imagina assim: 'POXA, mas SERÁ que isto está errado mesmo? SERÁ que realmente é isto que o colega está querendo dizer? Por exemplo, ele diz: 'esta frase não faz muito sentido', SERÁ que não faz mesmo? Você fica com aquilo, né?'* Laura – 1ª. Sessão reflexiva 5

Em relação ao excerto 100, a aluna Laura percebe e ressalta a importância do leitor sobre seu texto, um outro olhar, um olhar crítico, principalmente não sendo o professor, ou seja, aquele que corrige e dá nota, mas o leitor crítico que lhe permite tomar consciência de sua competência como escritores e usuários da língua.

Apesar de declarar um sentimento positivo em relação à atividade da correção colaborativa, Laura expressa, também, uma dose de desconfiança na competência do colega para a correção. Esta desconfiança gera insegurança na participante por não saber se a correção foi feita corretamente por outro colega. Outros alunos também expressaram esta mesma desconfiança, como por exemplo:

[101] *'.../ achei interessante o colega corrigir. O professor pode, entende, entende fácil. Mas SERÁ que você escreveu claro o suficiente para o colega que está no MESMO nível que o seu, será que ele ENTENDE o que você está falando, ENTENDE o que você está escrevendo?(++) Porque o professor sabe até o que você está pensando ali na hora, ele sabe 'ah, fez isto porque meio que aportuguesou o negócio', e aí, sabe? Mas, o colega, não'. Dulce Maria – 1ª. Sessão reflexiva 7*

A experiência da correção colaborativa, para os participantes, de modo geral, foi considerada como uma experiência possuidora tanto de características positivas como

de características negativas. Entretanto, as negativas não chegam a ofuscar os avanços obtidos no desenvolvimento lingüísticos dos participantes, em relação à escrita em LE, ao contrário, provocam reflexões sobre a correção, sobre os papéis do professor e dos alunos, e principalmente sobre a produção textual.

Em relação ao papel do aluno na correção colaborativa, apresento a próxima crença sobre o processo e a produção textual.

❖ ***Crença: Corrigir é assumir o papel do professor.***

Interessada em saber como os participantes se sentiram corrigindo o texto de outro colega, durante a realização da 1ª. sessão reflexiva obtive dos participantes as seguintes opiniões, as quais reproduzo a seguir:

[102] *'.../ eu achei legal. Mas, eu, eu, para corrigir o texto, olha, foi estranho. EU me senti estranha. É como se fosse EU usando o texto do meu colega, eu senti como se fosse O PROFESSOR, vamos dizer assim. Eu fiquei com medo de errar a correção que estava fazendo'. Ana Paula – 1ª. Sessão reflexiva 3*

[103] *'.../ eu não me senti bem fazendo sugestões ao colega, porque eu não sei assim (++) mas a professora ia corrigir melhor'. Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9*

A insegurança para corrigir outro colega causa sentimento de estranheza em Ana Paula, que relata sua insegurança para corrigir por não saber se estava fazendo a correção de maneira correta e, em Maria Eduarda, por considerar que a professora pode corrigir melhor que ela. Aqui está colocada a questão de poder dado à figura do professor por parte dos alunos, ou seja, a correção colaborativa dá ao aluno possibilidade de exercitar a colaboração mútua ao efetuar a correção do texto de outro colega, ensinar e aprender com os colegas, mas os participantes deste estudo ficaram presos ao papel do professor como possuidor da palavra final.

[104] *'.../ me senti bem em corrigir, porque quando eu fui corrigir, eu procurei olhar com um olhar assim não tão crítico, entendeu? Procurei corrigir assim aquilo que eu achava realmente errado, não qualquer coisinha. Procurei olhar assim como um toda a redação, não detalhezinho, como a professora olharia, né?' Laura – 1ª. Sessão reflexiva 5*

Laura, no recorte 104, apresenta suas impressões sobre a experiência da correção colaborativa de uma maneira bastante peculiar em relação aos outros participantes, pois ela se sente à vontade em corrigir, relata uma postura diferenciada da professora aproveitando a oportunidade para demonstrar sua segurança e explorar sua capacidade de assumir riscos ao exercer outros papéis.

A versão final do parágrafo, após leitura da professora, foi devolvida aos alunos com indicações de correção e sugestões de como eles poderiam obter um resultado melhor em seus parágrafos. Ao entregar o parágrafo a cada aluno, a professora os chamou individualmente em sua mesa para esclarecer suas sugestões, procurando sempre incentivar a melhoria de seus textos produzidos. Essas conferências individuais propiciaram a fala do aluno e nessa interação não somente o aluno aprende, mas também o professor.

Em seguida, analiso a crença referente ao papel do professor na correção dos textos, durante a correção colaborativa.

❖ ***Crença: A correção do professor é uma correção técnica, confiável.***

Os participantes deste estudo têm no professor a palavra final no que concerne à correção de seus textos, eles confiam em sua correção por considerá-la técnica, abalizada e confiável, conforme se pode notar nas seguintes falas:

[105] *'.../ achei tudo de bom, porque o colega deu opinião, a professora tem uma opinião técnica dela e AINDA DEU oportunidade da gente continuar e refazer'. Ana Luísa – 1ª. Sessão reflexiva 1*

[106] *'.../ a opinião da professora a gente vê como uma coisa mais técnica mesmo, (++) mas o professor tem todo o suporte ALI, pra avaliar, o professor é um suporte TÉCNICO que você tem ali para trocar experiências, é uma pessoa mais experiente'. Ana Luísa – 1ª. Sessão reflexiva 1*

[107] *'.../ quando é a professora quem diz, você tem certeza que É aquilo, né? Mas, quando é um outro colega, você diz: será que realmente É isto, ou SERÁ que não? Você fica na dúvida'. Laura – 1ª. Sessão reflexiva 5*

Diante dos excertos acima, considero que o papel do professor na aprendizagem dos participantes, especificamente na correção de seus textos, goza de forte credibilidade entre os alunos o que os leva a ver seus textos sempre avaliados

tecnicamente, num jogo permanente de acertos e erros. É um círculo vicioso, no qual eles escrevem para serem avaliados e constatarem o que erraram. Penso que os erros devem ser tratados de maneira mais natural reforçando nos alunos, quando expostos à correção colaborativa, de que a interação ocorrida entre eles é tão importante quanto acertar e errar ao escrever em LE, que eles podem se tornar agentes da correção e não apenas receptores da correção do professor. E mais, seus textos geram diálogo com o leitor e, portanto, devem ser revisados e reescritos, o que proporciona, num *continuum*, mais experiências para o escritor.

Tendo analisado a experiência da correção colaborativa vivenciada pelos alunos, suas crenças relativas à correção, abordo, na próxima e última subseção as crenças dos alunos em relação ao leitor de seus textos.

3.3.8 Crenças sobre o destinatário da produção textual

Como visto na subseção anterior, os textos escritos pelos alunos passam, geralmente, por uma avaliação prévia do próprio escritor, dos colegas (quando houver oportunidade) e do professor, o que provoca uma transformação e reestruturação do texto em si. Com a presença do leitor há uma articulação entre a interpretação, verbalização da intenção do escritor, a visão do leitor e um julgamento de valor. Aí se dá o caráter dialógico da escrita, através da negociação de significados.

Retornando a Bakhtin (1997), ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. O índice constitutivo do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, estar voltado para o destinatário. A quem se dirige o enunciado? Como o escritor percebe e imagina seu destinatário? Para Bakhtin, é disso que depende a composição e, sobretudo, o estilo do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero.

Refletindo com os participantes desta pesquisa sobre o papel do destinatário em suas produções textuais, apresento, a seguir, a crença de que o leitor faz parte de seus textos.

❖ ***Crença: O leitor faz parte do texto.***

Ao escrever, é necessário garantir a compreensão. Uma das preocupações ao se produzir um texto é assegurar a compreensão das idéias por parte do leitor e, durante a 1ª. sessão reflexiva, perguntei aos participantes se eles pensavam no leitor quando estavam escrevendo um texto. Transcrevo, a seguir, alguns trechos de suas respostas:

[108] *'.../ na sala, quando a gente tá trocando experiências e tal, comentando alguma coisa, escrevendo, esta direção NÃO vai para o professor. É, mas quando é uma coisa assim mais avaliativa e tudo, eu imagino que meu leitor seja o professor mesmo'*. Ana Luísa – 1ª. Sessão reflexiva 1

[109] *'.../ será que eles vão entender o jeito que estou lendo, será que a professora vai ter o mesmo raciocínio que estou pensando?'* Ximenes – 1ª. Sessão reflexiva 2

[110] *'.../ ao escrever, me preocupo de ficar de uma forma que todo mundo entenda e que NÃO FIQUE repetitivo. Eu gosto de escrever pouco, mas objetiva, todo mundo TEM que entender. Eu prefiro fazer de uma forma que a pessoa que VÁ LER, entenda, MESMO que sejam só duas linhas. Você TEM que pensar na pessoa que vai ler, né?'* Nana – 1ª. Sessão reflexiva 4

[111] *'.../ eu penso: ah, deixa eu ler de novo, para ver se a pessoa VAI entender. Porque eu escrevo de forma indireta, eu tenho a mania de colocar o predicado e DEPOIS o sujeito. Eu escrevo assim em português, coloco as coisas na forma indireta, e AGORA com essa crítica até do meu colega, eu estou revendo, tento reescrever para colocar na forma direta para ficar mais fácil para as pessoas entenderem'*. Dulce Maria – 1ª. Sessão reflexiva 7

Considero que a consciência da interação com o entendimento do texto pelo leitor tem um papel preponderante no amadurecimento do escritor e deve ser salientado nas experiências com a escrita ocorridas em sala de aula. Para Bakhtin (1997), o estilo depende do modo que o escritor percebe e compreende seu destinatário, de modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa. É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita.

Os alunos, ao se envolverem com a tarefa de produção textual escrita e compartilharem seus textos com outros colegas, passam a ter uma melhor percepção de sua capacidade como escritores, transformando a opinião do outro, a visão do leitor em contribuições efetivas para o aperfeiçoamento do texto, esclarecendo questões que o escritor possivelmente não consegue fazer sozinho. A opinião de um leitor sobre o texto produzido propicia uma possibilidade de revisão do texto transformando-se em uma oportunidade de reconsiderar algumas decisões tomadas ao iniciar o processo, por parte do escritor. Alguns participantes possuem o hábito de mostrar suas redações a outras pessoas, comprovando a existência da preocupação com o entendimento do leitor, ou mesmo como forma de experiência familiar prazerosa e enriquecedora, conforme recortes abaixo:

[112] *'.../ tenho o hábito de mostrar minhas redações às minhas colegas. Às vezes eu faço e falo 'gente, olha aqui, o quê que vocês acham?' e tal. Eu GOSTO, me sinto mais segura.(++) Porque algumas pessoas você tem mais intimidade, outras você tem mais vergonha, uma coisa assim'. Maria Eduarda – 1ª. Sessão reflexiva 9*

[113] *'.../ antes de entregar para o professor, eu peço às minhas colegas lerem minha redação e pergunto se elas estão entendendo o que eu quis dizer. Aí, às vezes, elas falam: 'não, isto aqui está meio estranho. Muda isto aqui'. E EU aceito as sugestões delas'. Lima – 1ª. Sessão reflexiva 8*

[114] *'.../ meu pai adora ler minhas redações. Sempre que eu chego em casa e que eu tenho uma redação, ele pede para ler. Porque ele não se formou, ele fez acho até que o intermediário, então, assim, ele tenta aprender com a gente, ENTENDEU, aí ele SEMPRE lê, ele sempre está vendo'. Laura – Entrevista 5*

Considero interessante comparar os excertos 99 e 112 de Maria Eduarda. Durante a correção colaborativa ela se sentiu constrangida ao ter seu texto corrigido por uma outra colega, porém, ela assegura ter o hábito de submeter sua produção textual ao julgamento de outras colegas, com as quais possui intimidade. Este vínculo afetivo, o que lhe dá segurança, é o grande diferencial. Para a aluna Lima, (cf. excerto 98) as críticas dos colegas são mais fáceis de serem aceitas do que as do professor.

Em contrapartida, a aluna Ana Paula afirmou não pensar no leitor quando produz seus textos, o que é apontado por ela, como um problema, conforme trechos abaixo:

[115] *'.../ é isso o problema, acho que é isso que eu erro TANTO, porque eu penso no que está fluindo, no que está vindo, eu vou escrevendo, mas como se fosse eu escrevendo para EU ler. Eu não escrevo para a professora, para*

alguém que vá corrigir ler. Por isso que eu acho que eu erro tanto'. Ana Paula – 1ª. Sessão reflexiva 3

[116] *'.../ como a maioria assim, você coloca a sua vida, a sua opinião, eu penso só em mim,(++) eu não penso na pessoa que vai ler o que eu estou escrevendo. Por isso que eu acho que, ÀS VEZES, o que eu escrevi não foi compreendido, ou eu não consegui escrever o que eu queria dizer, na verdade'. Ana Paula – 1ª. Sessão reflexiva 3*

[117] *'.../ eu escrevo pensando EM MIM. Mas, quando a professora devolve com os erros, eu ME VEJO, EU SOU A LEITORA, eu já não sou mais a escritora, eu sou O LEITOR. Aí eu vou começando a entender o que eu mesma escrevi'. Ana Paula – 1ª. Sessão reflexiva 3*

Bakhtin (2004:146) destaca que toda transmissão, particularmente sob a forma escrita, tem seu fim específico e esta transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

Entendendo que o texto, visto como um discurso significativo, resulta de uma determinada relação entre os interlocutores, escritor/leitor, para Ana Paula, de acordo com os excertos acima, esta relação de ver o outro em seu texto, só se dá quando ela se vê como leitora. Aí começam a compreensão e o diálogo do texto. O texto escrito exige a compreensão como resposta. Esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina, conforme Garcez (1998).

Encerro esta seção na qual apresentei, analisei e discuti as crenças dos alunos em relação à escrita em LE. Na próxima seção, busco enumerar possíveis relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita.

3.4 As relações entre as experiências e as crenças com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa

Muitas das crenças levantadas na seção anterior demonstram advir de uma experiência anterior e, após a vivência de uma outra experiência, elas resultam em uma outra crença ou reforçam a crença já previamente existente. Como exemplo, no excerto

2 transcrito na seção 3.2., a aluna Maria Eduarda demonstrou que, através de suas experiências com a escrita, ela sempre acreditou que escrever em língua inglesa é difícil, trabalhoso e que a leva a cometer erros. Suas crenças, a esse respeito, foram reforçadas com as experiências vivenciadas durante a realização da presente pesquisa. Por outro lado, no excerto 1 transcrito na seção 3.2, a participante Laura relatou que, quando começou a escrever em inglês, considerou a escrita como uma experiência difícil, porém, hoje considera não ter mais dificuldades, nomeando-a de experiência maravilhosa. No excerto 68 transcrito na subseção 3.3.4, Laura afirma adorar escrever em inglês e crê que a escrita é uma excelente maneira de colocar em prática tudo o que aprende. Nesse sentido, após a vivência de outras experiências, as crenças sobre a escrita em LE, para Laura, resultaram na crença de que escrever é uma experiência prazerosa. Portanto, as crenças não são estáticas e só fazem sentido se estiverem relacionadas a um contexto. No presente estudo, busco identificar possíveis relações entre as experiências e as crenças dos alunos com o processo e a produção textual escrita em língua inglesa, como discuto a seguir.

Através das crenças levantadas neste estudo, percebe-se que a escrita é vista por alguns participantes como labor, por outros, como cumprimento de tarefa e como uma tentativa de não errar. Ao vê-la como labor, e não como fonte de inspiração se instala um vínculo de que o trabalho árduo trará bons desempenhos, no caso, uma escrita mais apurada, mais trabalhada. Para isso, os alunos recorrem a estratégias que envolvem planejamento, monitoramento e revisão, tornando a escrita uma experiência marcada por uma busca de significado pessoal, conforme se pode verificar nos excertos 32, 41 e 48 transcritos nas subseção 3.3.3, excerto 84 na subseção 3.3.5 e excerto 93 na subseção 3.3.6.

Por outro lado, a crença de que a escrita na escola é um cumprimento de tarefa demonstra um envolvimento superficial dos alunos com a sua produção textual, mantendo um vínculo forte com as regras gramaticais numa tentativa de não errar. A repetição ou reprodução de modelos oferecidos pelos livros e/ou professores transforma-se em um mero exercício a ser entregue, corrigido e avaliado com uma nota, no estilo ‘vamos fazer isto logo’, conforme demonstram os excertos 27, 28 e 29 transcritos na subseção 3.3.2.

A crença de que se aprende a escrever treinando sugere uma predisposição à prática da escrita, mas também gera sentimentos positivos e negativos, baseados em experiências prévias. Porém, ressalto que muitas das iniciativas de concretizar oportunidades da escrita em LE surgem como propostas por parte da escola. A correção dos erros, ou seja, receber as redações com os erros assinalados em vermelho, pelos professores, é uma das causas apontadas para os sentimentos negativos e desmotivação dos alunos frente à produção textual. Os participantes, neste estudo, consideram a prática um modo efetivo de se aprender a escrever, sendo esta crença, na minha opinião, bastante positiva para o desenvolvimento da escrita, já que abre possibilidades para novas experiências. De fato, todas as tarefas escritas solicitadas a eles foram cumpridas e entregues.

‘A leitura desenvolve a escrita’ e a crença de ‘quem lê, escreve bem’, assim o demonstra. Durante a 2ª. sessão reflexiva, os 9 participantes da pesquisa afirmaram ter lido para a preparação da crítica do filme, sendo que esta leitura teve como propósito a coleta de informações para a produção de seus textos. De acordo com o Apêndice A, esta crítica do filme teve um roteiro sugerido pela professora e, para segui-lo, a leitura serviu como um andaime (*scaffolding*). Assim, as ações dos participantes condizem com sua crença e, neste sentido, interferem em sua produção textual.

[118] ‘P: /.../ então, para vocês escreverem esta redação agora, esta redação que vocês vieram aqui falar, (++) vocês leram?’

Participantes: Nossa, sim. ((dito por alguns)).

P: Como não dá pra filmar, ((alunos riem)), então eu vou registrar aqui, a Ana Luísa falou que sim, a Lima, a Dulce Maria, a Isabela, a Ana Paula, o Ximenes. Maria Eduarda, você leu?

ME: Hahn, hahn.

P: Você chegou a ler, Laura?

LA: Hahn, hahn’. 2ª. Sessão reflexiva

A crença de que conhecer o tema motiva a escrever tem uma relação direta com a motivação dos alunos para a produção textual. Ao escreverem a crítica do filme e apresentarem oralmente para os outros colegas, os alunos se mostraram motivados a escrever sobre um filme que eles consideraram interessante, com o qual eles se identificaram, por algum motivo. A primeira versão da crítica do filme foi corrigida pela professora, que a devolveu com sugestões de alterações e a última versão foi entregue no dia da apresentação oral. No que se refere ao texto final, após a revisão, alguns alunos assim se pronunciaram:

[119] *'.../ considero melhor, mais entendível'*. Ana Luísa – 2ª. sessão reflexiva

[120] *'.../ ficou mais verdadeiro, isto eu gosto'*. Ximenes – 2ª. sessão reflexiva

Em relação a reescrever os textos, os participantes manifestaram a crença de que esta revisão auxilia o desenvolvimento da escrita e todos realizaram progressos em seus textos, seja através da revisão do professor ou do colega. A aluna Laura assim se pronunciou a este respeito, conforme recorte que se segue:

[121] *' P:./ vocês ainda voltariam, fariam mudança neste último texto?
LA: Ah, eu acho isto, como alguém falou, né? Quando você escreve pela segunda vez, cria uma outra estrutura, né? É que aquilo ali já está feito, e em cima daquilo você cria uma nova estrutura, então, quer dizer, melhora cem por cento, né?'* Laura – 2ª. sessão reflexiva.

Em relação à experiência da correção colaborativa, feita por colegas, duas crenças emergiram: a) a correção do colega pode melhorar o texto e b) o colega não pode corrigir como um professor. Estas crenças, aparentemente antagônicas, afetam diretamente a produção textual, por trazerem muitas contribuições consideradas pertinentes, adequadas e úteis pelos alunos, mas produzem igualmente a desconfiança dos questionamentos feitos pelos colegas, desacreditando-os, muitas vezes, frente à correção do professor, aqui visto como a autoridade competente para realizar, de fato, a correção do texto.

Ao corrigir o texto do colega, alguns alunos afirmam possuir a crença de que corrigir é assumir o papel do professor. Para eles, existem as crenças de que a correção do professor é, não somente técnica, mas confiável e que os erros apontados pelo professor se transformam em oportunidades reais para pensar, refletir e aprender sobre o desenvolvimento da escrita. Através dos excertos 96, 97, 100 e 107, transcritos na subseção 3.3.7, pode-se comprovar que eles também pensaram, refletiram e aprenderam com a correção do colega, mas a 'ameaça' ao papel da autoridade do professor os impede de avançar nesta reflexão. A meu ver, mais experiências neste sentido podem vir a permitir que os alunos passem a aceitar melhor a correção colaborativa, exercendo, assim, a autoridade que eles também possuem, mas se demonstram inseguros ao exercê-la.

Dentre as dificuldades encontradas pelos participantes da presente pesquisa em relação à produção textual escrita, os participantes enumeraram as crenças de que a língua materna interfere na produção de textos em LE, que o bom escritor em português nem sempre é bom escritor em LE e, finalmente, que o vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita. Aqui, a língua materna não funciona como um andaime para o desenvolvimento da escrita em LE, o que limita a produção textual dos alunos. O uso do dicionário para a solução deste problema e do vocabulário desconhecido, desvinculado do uso de outras estratégias, não faz com que o aprendiz tenha uma percepção do papel que a língua materna desempenha no desenvolvimento de uma LE e melhora sua escrita.

No que concerne à preocupação com o leitor, ao produzir textos escritos, verificou-se nesta pesquisa que os alunos possuem a crença de que o leitor faz parte do texto. Da 2ª. sessão reflexiva retiro o seguinte trecho:

[122] *'P: Mas, Dulce Maria, você agora falou uma coisa interessante, que muitos de vocês falaram, que muitas vezes vocês escrevem e estão pensando no leitor e, geralmente, no leitor que vocês pensavam era a professora que ia corrigir. Desta vez, vocês estavam fazendo uma redação(+++) que era para uma apresentação geral. Vocês estavam pensando agora nos outros colegas, ou só no professor, mais uma vez?*
Muitos alunos: Nos colegas.((em coro))'. 2ª. sessão reflexiva

De acordo com o excerto 122, para os participantes desta investigação, a audiência para a qual se destina o texto determina a preocupação com o entendimento do leitor, o que interfere diretamente na produção textual. O que define esta audiência é o gênero do discurso a ser utilizado na escrita. Conforme Bakhtin (2004), toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Em suma, das experiências prévias e das vivenciadas pelos participantes durante a realização desta pesquisa, levantei as crenças deles em relação à escrita em LE. As experiências em relação ao processo e à produção textual em inglês durante a pesquisa, foram várias, como por exemplo, a correção colaborativa, a revisão e a reescrita dos textos, a produção em pares, a leitura, a discussão, entre outras. Julgo que estas experiências favoreceram nos aprendizes a conscientização de crenças já pré-existentes ou trouxeram novas crenças sobre a produção textual. A partir destas crenças é possível delinear o entendimento dos participantes sobre a natureza da escrita em LE, baseadas

em experiências positivas ou negativas para o desenvolvimento lingüístico como um todo, num processo contínuo de construção de conhecimentos. A escrita é, sem dúvida, laboriosa, requer leituras, revisões e reescrita, mas pode contar com o auxílio do par mais desenvolvido, num processo de trocas de conhecimentos, numa prática colaborativa, que enriquece o texto com outras visões, materializando a voz do leitor, do outro ponto de vista inerente ao texto.

Acredito que a prática pedagógica da escrita na escola pode favorecer, também, a mudança da crença de que ‘escrever é cumprir tarefa’, ampliando esta perspectiva para novas crenças de que escrever pode ser mais que uma tarefa, pode ser uma experiência na qual o aprendiz se reconheça como indivíduo que realiza e reconhece os progressos no desenvolvimento desta habilidade. Ao acreditar que ‘escrever é tentar não errar’, o processo e a produção textual são afetados diretamente, seja através da inibição, da auto-censura na criação, ou através da produção de textos superficiais, sem envolvimento, atrelados à acuidade gramatical, enfim, textos sem criatividade ou sem voz, estéreis. Portanto, nesta pesquisa, os dados demonstraram que as experiências e as crenças estão intimamente relacionadas com o processo e a produção textual em língua inglesa.

Encerro este capítulo, no qual apresentei, analisei e discuti os dados coletados para a pesquisa. Nele, apresentei o perfil dos participantes, as experiências prévias dos participantes em relação à escrita em LE e a experiência da escrita como prática pedagógica vivenciada por eles durante a investigação. Enumerei as crenças dos alunos em relação à escrita em LE e procurei estabelecer possíveis relações entre as experiências, as crenças com o processo e a produção textual escrita. A seguir, apresento as conclusões deste trabalho no próximo e último capítulo.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

As conclusões desta investigação são apresentadas neste capítulo, dividido em quatro seções. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho, respondendo-as em consonância com análise dos dados apresentada no capítulo anterior e com os pressupostos teóricos explicitados no Capítulo I deste estudo. Na segunda seção, aponto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem da escrita em LE. As limitações deste estudo são relatadas na terceira seção e, na quarta seção, apresento as sugestões para futuros estudos. Finalizo este trabalho, tecendo as considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nesta pesquisa, busquei analisar a escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos e discutir as crenças deles relacionadas à escrita. Procedi a esta análise, procurando verificar as possíveis relações entre as crenças e processo da produção escrita. De acordo com os resultados obtidos, procuro, a seguir, responder a cada uma das perguntas de pesquisa.

A primeira pergunta de pesquisa foi:

1. Qual é a experiência de aprendizagem de língua estrangeira dos participantes em relação à produção de textos escritos em língua inglesa?

Em relação a esta primeira pergunta de pesquisa proposta no estudo, analisei a experiência de aprendizagem de LE em dois momentos: no primeiro analisei as experiências prévias e, no segundo, as experiências vivenciadas por eles durante as aulas observadas, em relação à escrita.

Através da análise dos dados, as experiências prévias de aprendizagem referentes à escrita em LE relatadas pelos participantes são diversificadas, passando por experiências '*maravilhosa*' a '*limitada*' ou mesmo '*difícil*'. Vale observar que a grande maioria dos alunos estuda inglês por muitos anos, de seis a dez anos em média, mas, mesmo com anos de experiência, a escrita ainda é considerada uma experiência que

impõe grandes dificuldades a muitos deles, muitas vezes limitada às atividades de sala aula.

São as seguintes as dificuldades apontadas pelos participantes, em relação à escrita em LE, ao relatarem suas experiências prévias: interferência do português; textos cheios de erros; o vínculo com a tradução do português para o inglês; a baixa auto-estima; entraves para falar e escrever e insegurança em relação à língua. Para superação dessas dificuldades, uma vez que muitas delas persistem até o presente, os alunos acreditam que o treino, a participação nas aulas e a realização dos deveres de casa podem auxiliá-los a escrever melhor. Alguns ressaltam a importância do vocabulário, o uso correto da gramática e reforçam a prática como fatores essenciais para uma escrita com sucesso.

Percebe-se, pela análise dos relatos, que as posições negativas com relação à escrita em LE são construídas ao longo da vida escolar dos participantes e provêm de um desconhecimento da natureza, das especificidades e das exigências inerentes à escrita. A escola, as atividades escolares, os livros didáticos e as práticas docentes contribuem enormemente para a formação das crenças relacionadas com a produção textual. Este conjunto de influências, configuradas através das experiências do dia-a-dia escolar, constroem, na maioria das vezes, uma relação não muito saudável com o processo da escrita, gerando experiências afetivas negativas, tais como insegurança e frustração.

As experiências da correção colaborativa, da revisão, da reescritura, da prática da leitura e da discussão ocorridas durante a produção de um parágrafo, propiciaram aos alunos reflexões sobre o processo e a produção textual e sobre a natureza da escrita, de modo dialógico, entre alunos e alunos e alunos e professora. Em outro parágrafo produzido no semestre, as experiências da revisão e reescrita constituíram, também, como experiências válidas e positivas para um entendimento mais abrangente da necessidade de produção de textos coesos e coerentes, além de permitir ao aluno a aprendizagem através dos erros, aqui vistos como necessários e não como entraves. Na produção de uma crítica de um filme, as experiências da escrita em pares, da leitura, da revisão, da reescrita e da apresentação oral do texto para todos os alunos possibilitaram

aos alunos várias reflexões e, conseqüentemente, a emissão de crenças sobre o processo e a produção de textos.

Analisando as experiências prévias e as ocorridas durante a pesquisa, considero que, para muitos alunos, a escrita é algo altamente temerário, chegando a ser uma tarefa penosa, fazendo com que eles duvidem de sua capacidade para a produção de textos coesos e coerentes em LE. Para alguns, escrever é seguir impulsos, sem qualquer planejamento, monitoramento ou revisão; para outros, é seguir regras e procurar não errar no uso da gramática. Como exceção, uma participante tem na escrita uma oportunidade de colocar em prática aquilo que sabe.

A escrita não é somente uma oportunidade, através da qual o aluno pode mostrar o que sabe, ou mesmo aplicar o conhecimento adquirido através dos livros, mas escrever é mais. Além de uma oportunidade de desenvolvimento lingüístico, de construção de textos dialógicos, a escrita também permite oportunidades para que ele possa se construir como indivíduo que pensa, reflete e traz consigo crenças e conhecimentos prévios pertinentes à sua história pessoal.

Ao vivenciarem a experiência da correção colaborativa, os alunos puderam praticar a escrita num processo de revisão com o fazer e refazer seu texto, com o auxílio do colega e, posteriormente, com o do professor. O relato dessa experiência evidenciou que escrever tem que fazer sentido, o que requer elaboração, reflexão e revisão. De acordo com a teoria sócio-cultural, é através da interação que o conhecimento é co-construído, envolvendo mais de uma pessoa. No caso específico desta experiência, ao oferecer sugestões ao texto de outro colega, auxiliando-o na construção de um texto mais eficaz, todos aprenderam de alguma forma, ou seja, os alunos menos experientes foram auxiliados diretamente em seus textos e os mais experientes puderam consolidar os conhecimentos que já possuíam, enfim, todos vivenciaram novas formas de aprendizagem.

Dando continuidade, retomo a segunda pergunta de pesquisa.

2. Quais são as crenças dos participantes em relação à produção de textos escritos em língua inglesa?

Decorrente da análise e discussão dos dados colhidos neste estudo, apresento o Quadro 3, a seguir, que traz as crenças dos participantes desta pesquisa, em relação ao processo e produção textual escrita em LE.

QUADRO 3 – CRENÇAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCRITA EM LE

CATEGORIAS	CRENÇAS
a) A escrita como habilidade em LE	. <i>Escrever é labor.</i>
b) A escrita em LE na escola	. <i>Escrever é cumprir tarefa.</i> . <i>Aprende-se a escrever, treinando.</i>
c) A escrita e a leitura de LE	. <i>Quem lê, escreve bem.</i>
d) O aprendiz como produtor de textos em LE	. <i>O bom escritor em português nem sempre é bom escritor em inglês.</i> . <i>Conhecer o tema motiva a escrever.</i>
e) As dificuldades ao produzir textos em LE	. <i>A interferência da língua materna prejudica a produção de textos em LE</i> . <i>O vocabulário desconhecido limita a produção textual escrita.</i> . <i>Escrever é tentar não errar.</i>
f) A revisão do texto	. <i>Erros apontados pelo professor são oportunidades para pensar, refletir e aprender.</i> . <i>Reescrever auxilia o desenvolvimento da escrita.</i>
g) A correção colaborativa	. <i>A correção do colega pode melhorar o texto.</i> . <i>O colega não pode corrigir como um professor.</i> . <i>Corrigir é assumir o papel do professor.</i> . <i>A correção do professor é uma correção técnica, confiável.</i>
h) O destinatário da produção textual	. <i>O leitor faz parte do texto.</i>

Em relação à escrita, a maioria dos participantes da pesquisa a considera uma habilidade difícil, vinculada a erros que consideram que certamente terão. A correção dos erros é uma experiência prévia marcadamente negativa para eles, o que provoca enormes receios com relação à escrita em LE. A experiência da escrita, vivenciada por eles durante o semestre da pesquisa, propiciou, a meu ver, uma maior reflexão sobre o

processo da escrita, envolvendo vários aspectos intrínsecos a esta prática. Ressalto aqui, a crença de que ‘escrever é tentar não errar’. Entende-se, aqui, que esses erros serão lexicais e gramaticais, conforme dados dos participantes.

Walsh (2006), em sua pesquisa sobre o papel da língua materna no desenvolvimento da escrita em LE, detectou as seguintes crenças dos alunos como escrever: a) escrever em uma LE é difícil; b) escrever bem é usar a gramática; c) escrever em LE é elaborar paráfrases da língua materna; d) escrever é objeto de inspiração. Comparando as crenças dos participantes da pesquisa de Walsh com as crenças levantadas no presente estudo, percebe-se uma semelhança de resultados no que diz respeito às dificuldades, à busca do uso correto da gramática, à interferência da língua materna, mas difere no que se refere a ‘escrever é objeto de inspiração’. Nesta pesquisa, os participantes acreditam que ‘escrever é labor’ e não fonte de inspiração (cf. excerto 25 e 26, transcritos na subseção 3.3.1).

A reflexão sobre a correção colaborativa fez emergir algumas crenças, entre elas, a de que o colega não pode corrigir como um professor. Esta crença, em particular, traz um problema para os professores que atuam como mediadores do conhecimento, pois os alunos ainda não se sentem seguros com a correção dos colegas, necessitando da palavra final do professor para validar as sugestões recebidas. O recurso do andaime funciona se o par for, de fato, mais competente, é o que se conclui. Esta crença retrata a falta de experiência em atividades colaborativas entre os alunos, dentro do contexto de sala de aula, que podem desenvolver a capacidade crítica para avaliar, propor e executar em pares, ou em grupos, mudanças que promovam o desenvolvimento lingüístico, sem ter no professor a figura central das decisões.

Entendo que a escrita, como uma prática pedagógica sistemática deve promover a análise e a reflexão sobre suas especificidades e exigências. Cabe ao professor promover oportunidades em sala de aula para que os aprendizes percebam que todo ato da escrita pertence a uma prática social e que não se escreve por escrever. A escrita possui um sentido e uma função e, através dela, atuamos no mundo.

Para os participantes, entretanto, aprende-se a escrever em LE na escola, apesar de ressaltarem as poucas oportunidades oferecidas para esta prática. Porém, ao terem que escrever para a escola, para alguns alunos, a escrita transforma-se em um

cumprimento de tarefas, uma atividade desprovida de significados, emergindo a crença de que ‘escrever é cumprir tarefa’. Essa mesma crença foi constatada no estudo de Campos (2006) sobre as crenças relacionadas à leitura em LE de uma professora e seus alunos. Outra crença dos alunos é de que conhecer o tema a ser desenvolvido facilita a produção textual em LE, o que, para eles, favoreceria o envolvimento com o texto a ser produzido. Essa crença se relaciona diretamente com as experiências de vida que eles possuem, através das quais eles podem se sentir seguros em se manifestar, exprimir idéias e promover o diálogo inerente aos textos escritos.

A leitura também faz parte das crenças em relação à escrita, ou seja, para os participantes, ‘quem lê, escreve bem’. Conforme a análise dos dados, ser possuidor desta crença e não conseguir escrever bem não faz com que o aluno passe a ler mais, a não ser que o desenvolvimento da escrita seja um de seus propósitos, caso contrário, outras metas serão buscadas, com o desenvolvimento de outras habilidades que o aluno possa julgar mais satisfatórias para as suas necessidades.

Enfim, através dos dados colhidos durante esta pesquisa, muitas crenças dos alunos foram levantadas em relação à escrita. O levantamento e análise das crenças dos alunos mostraram que elas formam uma rede intrincada de todas as crenças existentes no contexto de sala de aula, conforme Pajares (1992) que afirma existir na estrutura das crenças um emaranhado de crenças.

A terceira pergunta de pesquisa foi:

3. De que maneira as crenças dos aprendizes em relação à escrita influenciam o processo e a sua produção escrita?

Conforme análise e discussão dos dados apresentadas no capítulo anterior, as crenças dos participantes em relação à escrita advêm de experiências e influenciam o processo de sua produção. Tal influência pode ser constatada através de suas ações ao produzir seus textos escritos. Nesta pesquisa, as crenças dos alunos sobre a escrita foram analisadas tendo como base as experiências prévias com a escrita em LE e as que eles vivenciaram durante a pesquisa. Neste contexto, as crenças emergiram sobre a escrita como habilidade, como processo e como produto, envolvendo questões referentes a erros, a correção colaborativa, ao papel do professor, ao vocabulário, ao uso

de dicionário, a interferência da língua materna, a leitura, a auto-imagem como escritor, a revisão do texto, ao gosto pela escrita, a escolha dos temas, a importância do treino da escrita e a preocupação com o leitor. Os participantes, durante a pesquisa, ao responderem aos instrumentos de coleta de dados, puderam refletir sobre suas ações e crenças relacionadas à escrita.

Para a maioria dos participantes, a escrita é difícil, requer trabalho, prática e leitura, conforme indicam as seguintes crenças: a) escrita é labor; b) aprende-se a escrever, treinando; c) quem lê, escreve bem. Estas crenças surgiram das diversas experiências de aprendizagem, nas quais, observando os resultados das ações, os alunos refletem, mudam ou formam novas crenças como, por exemplo, se verifica através do excerto 111, transcrito na subseção 3.3.8.

Conforme Barcelos (2006:26), as crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças. Para os alunos, foi relevante realizar produções textuais, pois, eram situações de treino; foi igualmente importante fazer e refazer seus textos, dentro da crença de que escrever requer trabalho; e foi valioso também fazer leituras como preparação sobre o que iriam escrever na crítica do filme, conforme excerto 118, transcrito na seção 3.4, pois quem lê, escreve bem, e um bom texto era o que eles buscavam.

Julgo oportuno relacionar as crenças de que ‘escrever na escola é cumprir tarefa’; ‘escrever é labor’; ‘aprende-se a escrever, treinando’; ‘conhecer o tema motiva a escrever’ com o processo das produções textuais dos participantes. Creio que as experiências vivenciadas durante a pesquisa influenciaram de modo positivo particularmente a escritura da crítica do filme, ou seja, eles já haviam passado pela experiência da revisão do professor em parágrafos anteriores, a correção colaborativa com outro colega, a própria pesquisa já os tinha colocado em situações de reflexão sobre o processo da escrita, e estavam escrevendo sobre um tema que os motivava. É possível que escrever na escola tenha se tornado, para os alunos, uma atividade que vai além de um cumprimento de tarefa.

A crença de que reescrever auxilia o desenvolvimento da escrita aponta para a valorização da revisão e da reescrita, o que justifica a crença de que a escrita é labor. Os

alunos estiveram envolvidos em algumas experiências de revisão e de reescrita de seus textos, sendo que estas revisões ora foram realizadas pela professora, ora pelos colegas e posteriormente pela professora. Estas crenças, aliadas à crença de que a correção do colega pode melhorar o texto, apontam para uma produção textual mais apurada, significativa, possuidora de coerência, coesão, aberta ao diálogo com o leitor e, conseqüentemente, com menos erros.

Ao afirmar que *'/.../minha meta ao escrever é errar menos'*, o aluno Ximenes ressalta a relevância que os erros têm para a maioria dos participantes, no que diz respeito à escrita em LE. Os erros, na maioria das vezes, não são vistos por eles como necessários para o desenvolvimento lingüístico e, tampouco, fazem parte de um processo natural de aprendizagem de línguas, visão esta que presumo ser devido às correções feitas pelos professores, em experiências passadas e ainda presentes, onde a caneta vermelha indicava os erros gramaticais, lexicais, influência da língua materna, e finalmente, uma nota. Durante a realização da 2ª. sessão reflexiva, perguntei-lhes se começaram a ter um pouco menos de medo de errar e muitos se pronunciaram dizendo que não, alguns que sim. Portanto, a crença de que 'escrever é tentar não errar' continua persistindo entre eles, mesmo após experiências que poderiam contribuir para a sua mudança.

A correção colaborativa deu oportunidade para a emissão da crença de que o colega não pode corrigir como um professor, o que não invalida outra crença de que a correção do colega pode melhorar o texto. A questão levantada na primeira crença é a questão de poder, de credibilidade, de autoridade que é dado ao papel do professor, a segunda diz respeito diretamente à produção textual, pois a grande maioria dos participantes avalia como valiosas as sugestões, correções e alterações feitas pelos colegas.

As crenças de que 'a língua materna interfere na produção de textos em LE' e que 'o vocabulário desconhecido limita a produção textual em LE' é uma demonstração nítida de que os próprios alunos relacionam suas crenças sobre a escrita com a sua produção textual. São crenças fortemente arraigadas em alguns dos participantes, identificadas desde o início da aprendizagem de inglês, conforme excertos 2, 3, 7, 8, transcritos na seção 3.2 e excertos 77 a 83, transcritos na subseção 3.3.5. De fato, tais crenças necessitam ser reconhecidas e refletidas para que haja uma mudança favorável

no reconhecimento do real papel que a língua materna exerce na aprendizagem de uma língua estrangeira. No que concerne ao vocabulário desconhecido, alguns participantes ressaltaram o uso de dicionários, porém, conforme salientado na análise dos dados, esta estratégia deve vir associada a outras estratégias para a melhoria da escrita.

Por último, a crença de que o leitor faz parte do texto, demonstra que ao produzir seus textos, o aluno projeta, idealiza o leitor, o que interfere diretamente no seu texto, afinal, escreve-se para alguém e este alguém tem que ter o entendimento pretendido pelo escritor, já que na escrita, diferentemente da oralidade, não estamos próximos para clarificar algumas dúvidas que por ventura possam emergir do texto.

Apresento a seguir os resultados da presente investigação:

. A pesquisa analisou as experiências prévias dos alunos em relação à aprendizagem da escrita e as conclusões sugerem que muitas das crenças sobre a escrita advêm destas experiências.

. A pesquisa também analisou as experiências vivenciadas pelos alunos durante a realização da investigação e as conclusões indicam que as crenças advindas destas experiências influenciam a produção textual dos alunos.

. A pesquisa permitiu aos alunos, através dos instrumentos de coleta de dados, oportunidades de reflexão sobre suas crenças, experiências e ações em relação à escrita em LE. Essas reflexões, feitas particularmente durante a entrevista e as duas sessões reflexivas, se mostraram importantes para a compreensão da natureza da escrita e alguns dados indicam que elas podem ter provocado mudanças nos alunos em relação ao processo da produção textual escrita.

. Os resultados evidenciam a importância da relação das experiências com as crenças em sala de aula na compreensão do processo e da produção textual escrita em LE. Evidenciam, também, que as crenças se relacionam com o processo e a produção de textos, numa influência mútua, ou seja, as crenças surgem através das experiências, e através das experiências de produção de textos, as crenças dos alunos sobre a escrita são confirmadas, ou surgem novas crenças, num processo contínuo.

. A experiência da correção colaborativa dos textos entre os alunos, apesar de alguns aspectos negativos, foi também positiva em seus resultados. Como aspecto negativo, ressalta-se a desconfiança em relação à correção dos colegas e, como positivos a melhoria dos textos escritos e uma boa acolhida, por parte dos alunos, em relação a uma atividade de aprendizagem colaborativa.

. Os alunos têm consciência de suas dificuldades na produção textual escrita em LE e, não somente apontam várias delas, como também avaliam que a revisão e a reescrita auxiliam na superação dessas dificuldades e no conseqüente aprimoramento do processo de aprendizagem;

. Alguns dados demonstram que o diálogo entre o professor e o aluno, ou aluno e aluno, como forma de interação que privilegia a revisão e a escrita com foco no leitor e no gênero, possibilita a reflexão sobre a necessidade de tornar o texto mais claro para a comunidade discursiva à qual ele se destina.

. A pesquisa sugere que o papel do professor, como leitor dos textos dos alunos, deve ser de um colaborador no desenvolvimento das habilidades de composição de uma produção textual escrita, atuando na forma de um andaime, não estático, mas transformador, tornando os alunos mais independentes, expandindo as fronteiras do conhecimento da linguagem, oferecendo oportunidades para fazer e ouvir explicações e esclarecimentos para a solução de problemas.

Apresento, na seção seguinte, as possíveis contribuições do estudo.

4.2 Contribuições do estudo

Como contribuições teóricas, esta pesquisa pode vir a contribuir para:

. Os estudos sobre crenças e escrita em LE, através das vozes dos alunos. Nesta pesquisa, os alunos puderam analisar e refletir sobre suas experiências de aprendizagem e ações referentes ao processo e à produção textual escrita. Na área de investigação das crenças em relação à aprendizagem de LE, de acordo com levantamento realizado por Barcelos (2006), estudos que relacionam crenças e escrita são ainda poucos,

especialmente os que procedem à análise a partir do ponto de vista dos alunos. Desta maneira, este estudo pode vir a contribuir para a exploração e entendimento do sistema de crenças e experiências no contexto de ensino de língua estrangeira e, através deles, compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem da escrita em LE.

. Os estudos sobre o processo e a produção textual escrita em LE baseados em experiências prévias e presentes de aprendizagem da escrita.

. A discussão sobre o tratamento dos erros como fonte de aprendizagem, dentro de atividades colaborativas que levam os alunos à reflexão e participação das correções, expondo-os a experiências de ajuda mútua.

. A ampliação dos debates que envolvem o empoderamento dos alunos, aqui visto como uma possibilidade através da escrita.

. A sedimentação do papel do professor como leitor ativo e responsivo da produção textual escrita de seus alunos, dialogando com as idéias, experiências, atitudes e sentimentos dos alunos.

Como contribuição prática, esta pesquisa ofereceu:

. Um encontro com os participantes, para apresentação dos resultados da pesquisa, em junho de 2008. A turma de alunos encontrada era composta dos mesmos alunos que responderam aos instrumentos de coleta de dados, mais alguns outros alunos que foram remanejados ou transferidos. Após a exposição dos resultados, abriu-se um debate. Os alunos demonstraram satisfação por terem colaborado com a pesquisa, fizeram comentários e salientaram pontos que acharam mais interessantes. Ao final, a pesquisadora distribuiu aos presentes uma folha com frases em inglês sobre a escrita e a linguagem, conforme Apêndice F, e solicitou que eles lessem e escrevessem suas frases sobre a escrita.

. A convite da Direção do CIL, a pesquisadora apresentou os resultados da pesquisa aos professores, durante a 'Semana Pedagógica', que ocorreu no início do segundo semestre de 2008. Durante a apresentação, os professores debateram pontos considerados por eles

mais importantes, ressaltando a importância do tema de 'crenças' nos processos de ensino e aprendizagem.

. No que concerne ao ensino da escrita em LE, esta pesquisa indicou que a correção colaborativa pode propiciar aos alunos o seu desenvolvimento da escrita, numa prática pedagógica interativa e dialógica. Entretanto, cabe aos professores monitorar os aspectos negativos inerentes a esta prática, conforme apontados pelos participantes desta pesquisa, minimizando-os através da reflexão. Ressaltou, também, a importância que os alunos dão à revisão e à reescrita dos textos, práticas muitas vezes deixadas de lado pelos professores, por demandarem muito tempo de suas atividades.

A seguir, apresento as limitações do estudo.

4.3 Limitações do estudo

O presente estudo tem como limitação os relatos de experiências prévias dos participantes, nos quais foi solicitado que os alunos respondessem algumas perguntas indicadas como guia pela pesquisadora. Porém, muitos participantes não seguiram as indicações e não se ativeram às experiências prévias de aprendizagem da escrita, reportando suas experiências de aprendizagem de LE de maneira geral, o que não invalidou a iniciativa. Também, as gravações de áudio durante as conferências entre a professora e os alunos não foram feitas em sua totalidade, já que no meio da aula o gravador não comportou mais gravações por estar com sua capacidade de gravação esgotada. Entretanto, grande parte da conferência foi gravada.

Após apresentar as limitações do estudo, apresento, na próxima seção, sugestões para futuras pesquisas, com base nos resultados obtidos na presente investigação.

4.4 Sugestões para futuros estudos

Apresento as seguintes sugestões, com base nos resultados obtidos:

- a) estudos que privilegiem a voz do aluno;
- b) estudos que analisem o ensino da escrita através dos gêneros;

- c) estudos que avaliem se a correção colaborativa é mais eficaz que os outros métodos para a melhoria da escrita em LE;
- d) estudos sobre as crenças e os papéis do aluno e do professor em sala de aula.

Esta pesquisa demonstrou a importância das vozes dos alunos nas pesquisas sobre a aprendizagem, revelando-se como teóricos de seu processo de desenvolvimento lingüístico, justificando, assim, a necessidade de mais estudos partindo desse foco. Demonstrou, também, que foram poucos os gêneros abordados na prática da produção textual, no decorrer da pesquisa, o que limitou as reflexões sobre o papel dos gêneros no desenvolvimento da escrita em LE. Em relação à correção colaborativa, esta se apresentou como um modo eficaz para a melhoria da escrita em LE, porém sugiro estudos comparativos com outros métodos para confirmação de sua eficácia. Os participantes desta investigação revelaram a sensação de desconforto na correção dos textos dos colegas, alegando que a correção é papel inerente ao professor, demonstrando, desta maneira, que para eles, os papéis dos alunos e do professor estão fortemente delineados. Desse modo, considero que estudos sobre as crenças e os papéis do aluno e do professor em sala de aula poderão elucidar até que ponto pode ocorrer uma transgressão desta ordem, ou seja, até onde os alunos admitem serem autoridades de seus saberes.

A seguir, apresento as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

A modernidade impõe uma escrita composta de frases curtas e rápidas. As mensagens eletrônicas, por exemplo, compõem-se de poucas palavras, com o máximo de informação possível. O professor, ao propiciar ao aprendiz diferentes oportunidades para o desenvolvimento da escrita, através de vários gêneros, tem, a meu ver, somente um aspecto fácil: detectar as falhas. Fazer com que os alunos tomem suas decisões ao escrever com consciência, a fim de realizar uma tarefa que proporcione o desenvolvimento da escrita, com prazer e comprometimento, promovendo um diálogo do seu texto entre o escritor e o leitor, é uma tarefa árdua e desafiadora, porém urgente.

As mudanças ocorrem lentamente quando dimensionadas na área da educação, pois mudanças de paradigmas são resultados de longos processos, quando logram êxito. Porém, conhecer as crenças dos alunos em relação à escrita já pode ser um início dessas mudanças. Nem sempre as expectativas, as percepções e as crenças dos alunos coincidem com as dos professores, e conhecê-las pode propiciar oportunidades aos aprendizes para que eles percebam, façam e refaçam seus textos num diálogo contínuo e participativo.

Espero, com este trabalho, ter contribuído de alguma maneira para o debate sobre crenças, experiências e escrita. Por meio das vozes dos alunos participantes da pesquisa pude trazer suas dificuldades, angústias, prazeres, superações e êxitos no que dizem respeito à escrita, esta habilidade tão fascinante, apaixonante, porém exigente.

Ao encerrar, julgo ser necessário apresentar minhas desculpas pelas simplificações excessivas de teorias tão complexas apresentadas durante o trabalho e que serviram de pressupostos teóricos para as reflexões aqui realizadas. Frente ao caráter multifacetado da escrita, da riqueza inerente aos dados colhidos e das experiências vivenciadas no contexto da sala de aula, posso ter pecado pela superficialidade em algumas questões.

Acredito, no entanto, que essas teorias demonstraram ser eficazes na análise de crenças levantadas no presente estudo, reforçando as implicações das crenças nos processos de ensino e aprendizagem, particularmente no ensino da escrita em LE. Para a Lingüística Aplicada, os estudos das crenças dos aprendizes e suas experiências no processo de aprender línguas revelam novos caminhos a serem trilhados para uma compreensão maior do que seja ensinar línguas. Ouvir as vozes dos alunos é conhecê-los melhor e, através deste conhecimento, podemos propiciar a eles uma aprendizagem mais significativa. Espero que, nós professores, possamos sistematicamente refletir sobre nossas práticas pedagógicas e passemos a promover situações de aprendizagem e ensino da escrita em língua estrangeira levem ao desenvolvimento de alunos conscientes, reflexivos, autônomos, participantes e co-responsáveis pelo seu aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, R. G. & VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.) *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (Orgs.) Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 191-231, 2007.
- ALLWRIGHT, R. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, 1991, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 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). UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ARCHIBALD, A. & JEFFREY, G. C. Second Language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach. In: *Learning and instruction*, v.10, issue 1, p.1-11, 2000.
- ASHWELL, T. Pattern of teacher response to student writing in a multiple draft composition classrooms: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), p. 227-257, 2000.
- BACHA, N. Testing writing in the EFL classroom: Student expectations. *English Teaching Forum*, 40 (2), 14-19, 27, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2004.
- BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UnB, Brasília, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1995.
- _____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscalosa, AL, USA, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. Estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p. 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. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-41, 2006.

_____. Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In *Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares*, ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (Orgs.) Brasília: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 27-79, 2007.

BASTURKMEN, H. & LEWIS, M. Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessment writing*, 8(1), p. 31-46, 2002.

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), UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BELCHER D., & HIRVELA, A. *Journal of Second Language Writing*, 10 (1/2) – Special issue on voice in L2 writing., 2000.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, p. 106-156, 1998.

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

BOUKHARAEVA, L. M. *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BROWN, C. A. & COONEY, T. J. Research on teacher education. A philosophical orientation. In: *Journal of Research and Development in Education*. 15(4), 1982.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey:Prentice-Hall, 1994.

BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. In: S. R. J. Jarvella & J. M. Levelt (Eds.) *The child's conception of language*. (p.214-256). New York: Masx-Plank-Institut for Psycholinguistik, 1978.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Goiânia: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2006.

- CAMPOS, T. R. *Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito, uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- CARMAGNANI, A. M. Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro. 1993. (mimeo)
- 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). UFSC, Florianópolis, 2002.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: Crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, p. 19-32, 2006.
- COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- 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). Belo Horizonte: Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- CONRAD, S. M. & GOLDSTEIN. ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), p.147-179, 1999.
- CORTAZZI, M. & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: H. Coleman (org.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.
- CUMMING, A. Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-24, 2001.
- CUNHA, P. J. *Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo da escola técnica estadual*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 1998.
- CUSTÓDIO, M. M. C. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. PUC, São Paulo, 1994.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 4ª. ed. Trad. Haydeé Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional: 1933/1979.

DICKINSON, L. Basic issues in self-instruction. In: DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 4-42, 1991.

ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. P. (Org.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Essex: Longman, p. 65-85, 2004.

ENGESTROM, Y. Expansive visibility of work: an activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*. (8), 1999.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

FERREIRA, M. G. A. *Um olhar sobre a produção de textos em língua portuguesa nos cursos de Letras*. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

FERRIS, D. Responding to writing. In: B. KROLL (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*, p. 119-140, New York: Cambridge University Press, 2003.

FERRIS, D. & ROBERTS, B. Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), p. 161-184, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a Interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. Universidade Federal de Goiás – UFG, 2005.

_____. Correção com os pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2001.

FRANKEN, M. & HASLLET, S. When and why talking can make writing harder. In: S. Ransdell & M. L. Barbier (Eds.) *New Directions for research in L2 writing*, p. 209-229. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, 2002.

FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. F. A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, v. 6(1), p. 19-44, 1985.

FREITAS, M. T. A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet; A escrita na internet: nova forma de mediação e desenvolvimento cognitivo? In: *Leitura e escrita de*

adolescentes na internet e na escola. FREITAS, M. T. A e COSTA, S. R. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1998.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCIA, C. R. P. *As culturas de aprender um língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propões indisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1999.

GARDNER, R. C. The sócio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, v. 38, n. 1, p. 101-126, 1988.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado), Lancaster University, Inglaterra, 1994.

GLOPPER, K. D; STEVENSON, M. & VAN GELDEREN, A. et alli. First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, v. 53, n. 1, p. 165-202, 2003.

GODOY, J. *The Domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GRABE, W. Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional perspectives. In: D. BELCHER & A. HIRVELA (Eds.), *Linking Literacies: perspectives on L2 reading-writing connections*, 15-47. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

_____. Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In: B. KROLL (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*, 242-262. New York: Cambridge University Press.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

GUERRERO, M. C. M. & VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, i, p. 51-68, 2000.

HALL, J. K. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81/3, p. 301-305, 1997.

HALL, J. K., VITANOVA, G., MARCHENVIKOVA, L. Review: *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

- HAVELOCK, E. *Preface to Plato*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1963.
- HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p 145-156, 1987.
- HOLLIDAY, A. *Appropriate Methodology and Social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language method course. In: *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- HYLAND, F. Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), p. 217-230, 2003.
- _____. ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), p. 33-54, 2000.
- HYLAND, F., & HYLAND, K. Sugaring the pills: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), p. 185-212, 2001.
- JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, v. 50, n. 2, p. 245-309, 2000.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- 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.
- KALAJA, P. Student Beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. In: *International Journal of Applied Linguistic*, v.5, n.2, p. 191-204, 1995.
- KASPER, L. F. Sustained content study and the Internet: developing functional and academic literacies. In M. Pally (Ed.) *Sustained content teaching in academic ESL/EFL*, 54-73. Boston: Houghton Mifflin, 2000.
- KERN, R. *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.
- KROLL, B. The composition of a life in composition. In: *On Second Language Writing*, SILVA, Tony & MATSUDA, Kei (Eds.), 2001.
- 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.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2001.

- _____. Sociocultural Theory and L2. State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 67-109, 2006.
- LEE, I. Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13 (4), p.285-312, 2004.
- LEFFA, V. M. A Look at Student's Concepts of Language Learning. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p. 57-65, jan/jun, 1991.
- LEKI, I. Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century. *International Journal of English Studies*, 1(2), p. 197-209, 2001.
- LEKI, I & CARSON, C. Students' perceptions of EAP writing instructions and writing needs across the disciplines. *TESOL QUARTELY*, v. 28, n. 1, p. 81-100, 1994.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, L. T. A. *Crenças sobre a escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- MAIA, A. M. B. *et alii*. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. In: *Revista Desempenho*, n.1, novembro, p. 31-46, 2002.
- MALÁTER, L. S. *Teachers' beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente), UFSC, Florianópolis, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *A análise da conversação*. 5a. ed. - São Paulo: Ática, 1999.
- 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), UNESP, 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), UnB, Brasília, 2001.
- MATSUDA, P. K. Reexamining audiolingualism: on the gênesis of reading and writing in L2 studies. In: D. BELCHER & A. HIRVELA (Eds.) *Linking Literacies: perspectives on L2 reading-writing connections*, 84-108. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MCCARTHEY, S. J. & GARCIA, G. E. English language learners' writing practices and attitudes. *Written Communication*, v. 22. n.1, p. 36-75, 2005.

- MCLUHAN, M. *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.
- _____. *Understanding media: The extension of man*. New York: New American Library, 1964.
- MICCOLI, L. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' classroom experiences*. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: University of Toronto, 1997.
- _____. Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, p. 219-248, 2001.
- MILLER, L. & GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: B. F. Freed (org.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.
- 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). UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- NELSON, L. & CARSON, J. G. Students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, v. 7(2), p. 113-131, 1998.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change*. London: Longman, 2000.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- _____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, p. 271-299, 2000.
- OLSON, D. R. *O Mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivos da leitura e da escrita*. Cambridge University Press, 1997.
- _____. & TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.
- PAIVA, V. L. M. O. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: *Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares*, ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A (Orgs.) Brasília: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 303-317, 2007.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p. 307-322, 1992.

- PALLY, M., KATZNELSON, H, PERPIGNAN, H. & RUBIN, B. What is learned in sustained-content writing classes along writing? *Journal of Basic Writing*, 21(1), 90-115, 2002.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, 1990.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
- PORTO, M. Cooperative writing response groups and self-evaluation. *ELT Journal*, 55 (1), p. 38-46, 2001.
- PRIOR, P. Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, p. 55-81, 2001.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, p. 3-11 e 139-153, 1987.
- RATNER, C. What is psychology of liberation? Is it cultural psychology? *Interdisciplinary Journal on Human Development, Culture and Education*. V. 1 (3) Junho, 2002.
- REGO, T. C. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- REICHELDT, M. A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85, p. 578-598, 2001.
- REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 1998.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Press, 1986.
- RILEY, P. Learner's representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques. C.R.A.P.E.L*, v.2, p.65-72, 1989.
- _____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: E. Esch (org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.
- _____. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: P. BENSON & P. VOLLER (orgs.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, p. 114-131, 1997.
- RINNERT, H. & KOBAYASHI, H. Differing perceptions of EFL writing among readers in Japan. *The Modern Language Journal*, v. 85(2), p. 189-209, 2001.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A (Orgs.) Brasília: UnB – Universidade de Brasília /Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 71-107, 2007.

RODRIGUES, J. M. V. *Crenças e Experiências de Aprendizagem de LE (Inglês) de alunos de Centros Interescolares de Línguas: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 1998.

SALIÉS, T. M. G. Text as image schemas: A cross-cultural study. In: Carolyn Mooer, A. Martinovic-Zic (Orgs.) *Discourse across languages and cultures. Studies in language*. Companion Series. Amsterdam: John Benjamins, p. 293-319, 2004.

SÁNCHEZ, M. P. I. B. *O ensino da produção de textos escritos em L2/LE - uma perspectiva terminológica* - Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SANSON-MOOREY, B. Reading and writing in an advanced ESP class: student conferences and teacher observations. *MEXTESOL Journal*, 24(3), p. 71-94, 2001.

SANTOS, M. M. *A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE*. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

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), UFMT, Cuiabá, 1997.

SASLOW, J. & ASCHER, A. *Summit. Teacher's Edition*. Pearson Education Corporation, Longman, Essex, UK. 2006.

SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford University Press, 1995.

SIGEL, I. E. A conceptual analysis of beliefs. In: I. E. Siegel (org.) *Parental belief system: the psychological consequences for children*. Hillsdale: Erlbaum, 1985.

SILVA, C. L. J. Why upper-intermediate Brazilian EFL learners use L1 in class? Monografia de Pós-graduação em língua inglesa. PUC, Rio de Janeiro, 2003.

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

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), UnB, Brasília, 2003.

- SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing Research: Insights for the Classroom*. New York: Cambridge University Press, p. 11-17, 1990.
- SILVA, T. & BRICE, C. Research in Teaching Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, p. 70-106, 2004.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R.; Silva, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, p. 18-29, 2000.
- STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, p. 236-247, 1994.
- SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.22, p. 171-185, New York: Cambridge University Press, 2002.
- TARDIN, R. C. As origens do comunicativismo. In: *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*, ALVAREZ, M. L. O. e SILVA, K. A. (Orgs.), Brasília: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas: Pontes Editores, p. 281-301, 2007.
- TASET, I. E. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Universidade Estadual Paulista, Assis, v.5, n.2, p. 91-116, 2002.
- TRAJANO, I. S. N. *Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- TURNER, C.E. & UPSHUR, J. A. Rating scales derived from students samples: effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *TESOL Quarterly*, 36 (1), 49-70, 2002.
- UPTON, T.A. & THOMPSON, L. L. The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 23, p. 469-495, 2001.
- VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.
- VIANA, N. A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira, 1993 (mimeo).

VICTORI, M. An analysis of writing knowledge in ELF composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27, (4), p. 537-555, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: *Crenças e Ensino de Línguas*. BARCELOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, p. 219-230, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, p.241-394, 2001.

WALSH, B. *O papel da primeira língua no desenvolvimento da escritura em segunda língua: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

WEN, G & WANG, W. L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, p. 225-246, 2002.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986.

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

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

YOON, H. & HIRVELA, A. ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13 (4), p. 257-283, 2004.

ZUCHELLI, C. G. How may controlled use of L1 relate to SLA? Monografia de Pós-graduação em língua inglesa. PUC, Rio de Janeiro, 2003.

ANEXO A(1) – TERMO DE CONSENTIMENTO - ALUNO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, abaixo assinado, na condição de **aluno** regular do Centro Interescolar de Línguas, manifesto minha intenção em participar, como voluntário, na pesquisa da Professora Débora dos Passos Laia, para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB. Coloco-me à disposição da professora para responder a questionários escritos e entrevistas, fornecer dados escritos sobre a minha aprendizagem, bem como expresso minha permissão formal para que ela tenha acesso às minhas redações em inglês. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado.

Brasília, ____ de _____ de 2007

ANEXO A(2) – TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, abaixo assinado, na condição de **professora** de inglês no Centro Interescolar de Línguas, manifesto minha intenção em participar, como voluntária, na pesquisa da Professora Débora dos Passos Laia, para coleta de dados para a dissertação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB. Coloco-me à disposição da pesquisadora para responder a questionários escritos e entrevistas, fornecer dados escritos sobre a aprendizagem dos meus alunos, bem como expesso minha permissão formal para que ela tenha acesso às redações em inglês dos alunos. Autorizo também a gravação de aulas durante o segundo semestre de 2007. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados junto aos meus alunos serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado.

Brasília, ____ de _____ de 2007

ANEXO B(1) -- FOLHA DE ROSTO DO QUESTIONÁRIO

Pesquisa

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB e, como trabalho final do referido curso tenho que realizar uma pesquisa, recolher dados e analisa-los a fim redigir uma dissertação na área de ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, solicito sua gentileza em responder ao questionário que se segue, salientando que, por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa, será preservada. Os dados aqui obtidos serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico citado.

Antecipo meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Débora dos Passos Laia
Brasília, setembro de 2007

ANEXO B(2) - QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: F () M () Idade: _____ Profissão: _____

Grau de escolaridade: _____ Data: ___/___/2007

O objetivo deste questionário é verificar algumas crenças dos alunos em relação ao processo da escrita enquanto aprendiz de uma língua estrangeira.

Favor responder as seguintes perguntas com o máximo de detalhes, por gentileza. Caso o espaço não seja suficiente, favor usar o verso.

01. Durante as aulas de inglês, qual a atividade que você mais gosta? Por quê?

02. E qual a atividade em sala de aula que você menos gosta? Por quê?

03. Para você, o que é mais importante: ouvir, falar, ler ou escrever?

Justifique sua resposta.

04. Para você, das quatro habilidades acima, qual é a mais fácil? Por quê?

05. E a mais difícil? Por quê?

06. Você escreve todos os dias? O que você escreve?

07. Você gosta de escrever em inglês? Por quê?

08. O que você escreve em inglês?

09. Em relação a textos escritos, na sua opinião o que é um bom texto?

10. O que o aluno deve fazer para aprender a escrever em inglês?

11. Você aprende a escrever em inglês nas aulas? Como?

12. Fora da sala de aula, você escreve em inglês? Se sim, o quê?

ANEXO C - RELATOS¹⁴

1) Participante: Laura

‘Escrever em inglês é uma experiência maravilhosa e muito diferente. Nas primeiras vezes em que comecei a escrever achei difícil, afinal era algo muito novo para mim, mas logo fui me acostumando e achando super interessante. Hoje gosto muito de escrever em inglês e não encontro tantas dificuldades, acho uma excelente maneira de pôr em prática tudo que aprendo’.

2) Participante: Nana

‘Eu comecei a estudar inglês na 5ª. série foi a 1ª. vez que eu estudava em colégio particular e nunca tinha escutado nada em inglês no 1º. dia de aula foi uma dificuldade muito grande porque minha turma já era bastante adiantada, então tudo que a professora falava eu perguntava o que era e decorava, pra ficar mais fácil, comecei pelas cores e frases básicas como good morning, excuse me teacher, e outras então daí pra frente fui gostando, depois de uns anos voltei para o colégio público onde o ensino era mais atrasado, então na 7ª. série eu já tinha visto toda matéria na 5ª., aí fui só treinando a pronúncia e traduzir músicas, que é algo que eu gosto de fazer. Então, à medida que eu ia mudando de colégio ia entrando num curso diferente. O curso que eu mais gostei foi no ‘Iasigi’ lá eles treinam muito a conversação e as aulas são totalmente em inglês, foi aí que eu tive mais facilidade porque a professor explicava a matéria e tirava dúvidas em inglês até a gente entender, quando não entendia nada ela mandava procurar no dicionário e traduzir toda a frase. Quando eu participo de uma aula toda em inglês eu aprendo mais, só tem que ser um bom professor, que explique devagar e que se expresse bem; porque tem professores que falam muito rápido e enrolado e eu acabo misturando o que ele fala. Minha maior dificuldade em inglês é que eu sei as palavras entendo as perguntas mais não consigo formar uma frase inteira com a forma e o tempo verbal corretos, minha maior facilidade é entender o que as pessoas falam, ‘ eu entendo mais que falo’, quanto a escrever em inglês não tenho tanta dificuldade em algumas palavras apenas, e se eu ficar muito tempo sem treinar esqueço.

Eu gosto muito de inglês já estudo a língua a uns 10 anos e vou me formar agora no CIL. Só reprovei 1 vez agora no A2 mais não por dificuldade foi mais por problemas de faltas, espero melhorar mais e me aperfeiçoar, no futuro quero fazer um curso no exterior’.

¹⁴ Digitados sem edição, conforme originais dos informantes.

ANEXO D – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- Fale sobre sua experiência prévia em escrever em inglês (usar o relato).
- Como você se define como escritor, ‘produtor de textos’ em inglês?
- Para cada aluno levantei dados do questionário e do relato a serem melhor explicitados, conforme exemplos abaixo.

Exemplo 1:

Participante: Ana Luísa

Elucidar, falar mais sobre os seguintes pontos:

- . preferência pela leitura e escrita;
- . ‘quando se é bom leitor, se escreve bem’;
- . ‘um bom texto é resultante de leitura em qualquer língua’;
- . ‘escrever é a habilidade mais difícil porque se comete erros’;
- . ‘se aprende escrever, escrevendo’;
- . ‘ler e discutir mais acerca do que se vai fazer’;
- . ‘treino em sala de aula’.

Exemplo 2:

Participante: Ana Paula

Elucidar, falar mais sobre os seguintes pontos:

- . ‘sou tímida, tenho dificuldade para falar em inglês’;
- . ‘escrever é mais fácil, porque não tenho medo de errar, me sinto livre, porque gosto muito de escrever, apesar de errar bastante’;
- . leitor do texto: ‘penso no que está fluindo, penso em mim, escrevo pensando em mim, por isso erro tanto’;
- . ‘inglês é como esporte, tem que se praticar todos os dias’;
- . ‘aprender a escrever é a habilidade mais difícil’.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**1ª. entrevista – Dia 02/10/07 – Aluna Ana Luísa (AL)**

P: Hoje são (++) 2 de outubro de 2007, 7 horas e 3 minutos. Nossa primeira entrevistada é a aluna Ana Luísa. Pode te chamar de Ana Luísa?

AL: Pode.

P: Ana Luísa, nós vamos conversar sobre o questionário que você preencheu, e sobre aquelas narrativas que você fez sobre a produção de textos em inglês, tá? Se sobrar algum tempinho, você estipula uns quinze minutos, no máximo, nesta conversa, a gente volta a falar sobre este assunto. Se não der, a gente pára por hoje e depois a gente continua.

AL: Hum, hum

P: Eu estava observando que você escreveu eh, sobre a atividade que você mais gosta na sala de aula. Então você disse que você prefere as atividades que estão relacionadas a leitura e a escrita, né? Por que você relacionou a escrita com a leitura? Você pode me falar sobre isso?

AL: ((risos)) Porque eu acho que são, são, duas modalidades que estão muito intrínsecas.

P: Sim.

AL: Por exclusão, aí já fica a parte da oralidade. Eu acho assim, quando você é um bom leitor, você tem muito mais possibilidade de, de escrever bem. Então, assim, não só na língua inglesa, mas também no português e tudo o que eu escuto, tudo o que a professora fala, acho mais fácil de entender e na hora de escrever também. Então, assim, eu não sei especificamente o que você está perguntando.

P: É porque, quando você me disse que

AL: [vou complementar]

P: [é quando você me disse]

AL: a priori é o entendimento mesmo, porque eu acho mais fácil o entendimento.

P: Você até me disse que “um bom texto é resultante de um considerável índice de leitura”. Então você acha que quanto mais se lê, melhor se escreve?

AL: EXATAMENTE. Eu acredito nesta relação.

P: Você acredita nesta relação?

AL: Bem aplicada mesmo.

P: É. E isso não só em inglês como em português?

AL: Como em português.

P: Qualquer língua?

AL: Qualquer língua.

P: Então, para você quanto mais você lê, mais você escreve melhor?

AL: Hum, hum. Quanto mais significação tem o que eu leio, mais, mais, acho que rende mais, também.

P: O quê que é significação do que você lê?

AL: O que é ter sentido pra mim?

P: É.

AL: É ter um sentido prático (+++) assim (++)eu vou ler este texto, porque vou fazer uma prova, porque tenho que tirar uma nota. Então é isso. Coisa assim pra, pra vida mesmo.

P: Hum, hum.

AL: É pra aumentar conhecimento em todas as áreas, pra melhor viver, para melhor qualidade de vida (+++) eu acho assim. Quê que tá, quê que tá no auge agora, quê que é importante, ler mais. Ler também o que também a gente vê numa entrevista para poder criticar...

P: É (++) porque, eh, você também disse que na hora que a gente vai, eh, você considera dessas quatro habilidades em sala de aula, o escrever é a mais difícil pra você (++) porque você ta sempre cometendo erros porque pensa em português. Isto sempre aconteceu em seu aprendizado do inglês?

AL: Eu não tenho uma experiência muito boa com o inglês, não. O inglês eu faço por necessidade. Não é uma coisa assim que me DÁ PRAZER em vir pra cá.

P: Hum, hum.

AL: Apesar de eu ser uma pessoa que gosta muito de estar aprendendo, sempre, mas não é aquela coisa que “AH, QUE ÓTIMO, VOU PRA AULA DE INGLÊS”. É uma língua que É dominante, que a gente tem necessidade, qualquer coisa que a gente vai fazer, linguagem de internet, qualquer, nos produtos já vem expressões em inglês, etc e tal. Então isto tudo aí implica em uma necessidade, então eu falei, porque não? Mas não é (++) eu acho que fica assim meio que distanciada a realidade da coisa do inglês, não sei, talvez se a gente estudasse um pouco de história (+++) uma coisa mais contextualizada.

P: Hum, hum.

AL: Porque de repente, muito coisa que faz sentido em português pra gente, quando a gente vai fazer no inglês, não faz (sentido). Então, assim, a minha dificuldade maior é isso, eu sempre penso em português.

P: Hum, hum.

AL: E então pegando a frase em português, É UM, em inglês É OUTRO. Então eu cometo gafes o tempo inteiro. “Embromation”, inglês tabajara mesmo. ((risos)).

P: ((risos)) Esrever pra você sempre foi assim?

AL: É, em inglês sim. E no português, [não é que]

P: [Você escreve bem em português?]

AL: Uai, não posso falar ‘ESCREVO BEM’, mas tento escrever dentro do padrão da norma culta (+) dependendo da situação. É claro que a escrita tem esse, esse RIGOR MAIOR, né?

P: É, é...

AL: Uma coisa é você falar, OUTRA COISA é você escrever.

P: É.

AL: Dependendo da (++) vai depender do objetivo da sua escrita, você vai escrever um bilhete, você vai fazer uma coisa mais ‘light’, vai escrever uma redação oficial, você vai escrever DE ACORDO com o que está no livro.

P: É, é . Você então disse que escreve suas redações em sala de aula e eu perguntei como é que aprende a escrever em inglês...

AL: Escrevendo.

P: Escrevendo! Né?

AL: ((risos))

P: É, você acha, por exemplo, eh, (++) quando você vai (+++) você deu uma sugestão aqui: “aprender fazer fazendo, ler e discutir mais acerca do que vai escrever”. Me fale um pouco mais sobre este discutir mais acerca. Eu queria que (++) Como assim?

AL: Discutir assim, no sentido de trocar idéias, experiências. Você vê uma situação só sob um ponto de vista, a gente (++)

P: Com quem você trocaria este ponto de vista, no sentido de escrever uma redação?

AL: Até com os próprios colegas. Eu acho aqui tudo muito corrido, o treino em sala, por exemplo. Agora, quer dizer, no A2 que a gente foi ver teoricamente como se escreve um parágrafo. Quem escreve BEM um parágrafo, provavelmente vai escrever bem um texto, né? Tá lá o 'topic sentence', os argumentos, e o sumário no final.

P: Hum, hum.

AL: Então, assim, eu não sei se em função do tempo da aula, é muito ruim você escrever sobre uma coisa que você não conhece. Então, às vezes assim, o tema é bom, o texto é bom, mas eu acho assim, se fosse melhor discutido (++) sei lá, se tivesse um grupo de estudo, um grupo de apoio, se a gente sentasse, eu, eu assim (+++)

P: Você acha que pela experiência que os alunos , [que vocês tiveram em sala de aula]

AL: [Hum, hum]

P: que vocês produziram um texto e um colega deu palpites, etc.

AL: Excelente! Muito bom.

P: É esse tipo de proposta que você faz?

AL: Reescrever, por que não? Por que NÃO reescrever? Eu acho que isso tem que fazer parte da redação. A coisa não tem que ser só uma somatória, quer dizer, texto, vou dar uma nota e acabou, e é isto mesmo. Por que a gente não está aqui não é aprendendo? Então, fez o texto? EXCELENTE! Achei assim tudo de bom, porque o colega deu opinião, a professora tem uma opinião técnica dela, e AINDA deu oportunidade da gente continuar e refazer. Quer dizer, 'nossa eu errei. Por que eu errei isso aqui?' Você pensa, você reflete. Você aprende fazendo.

P: É (++) [você]

AL: [não vai ser por espontaneidade] Eu não acredito nisso (++)

P: È, exatamente

AL: alguém escreve bem porque é inspirado. Eu não vejo isto. Pra mim escrita é labor, [é você estar escrevendo]

P: [escrever bem para você é labor?]

AL: É labor.

P: É um trabalho árduo.

AL: É. Não (+++) árduo aí não no sentido de não ser prazeroso, porque é bom escrever.

P: É bom escrever?

AL: É.

P: Por quê que você acha que é bom escrever?

AL: Porque é registro. Registra muito mais que só uma mensagem, só uma informação, acha que personaliza.

P: Hum, hum.

AL: Quando você escreve, tá vindo muito de você, assim (++) não sei, (++)eu vejo assim, o texto que eu escrevo, qualquer um sabe que eu escrevi (++)

P: E você se sente bem escrevendo?

AL: Me sinto.

P: É?

AL: É.

P: O quê que você, por exemplo (++) este texto que você fez aqui, nós tivemos estas opiniões, vocês fizeram em sala, os colegas leram, depois o professor, vocês estão reescrevendo. Qual a sua opinião sobre este texto? O que você fala sobre você neste texto? (++) Qual a sua opinião, o que você achou sobre este texto que você produziu?

AL: O texto foi do 'team players'?

P: "Team players", exatamente.

AL: Hum, hum. (+++) Eu acho que se eu fosse escrever um texto EM PORTUGUÊS, teria me identificado muito mais. Como foi um exercício DIRECIONADO, foi pra a

aula de inglês, eu fiz isto como aquela coisa bem metódica mesmo, (++) vou tentar escrever o verbo certinho, verbo e sujeito, só pra cumprir a tarefa.

P: Tá certo.

AL: Entendeu?

P: Tá. Qual foi a sua dificuldade maior que você achou ao escrever este texto? Você lembra?

AL: Então (++) foi saber se estava GRAMATICAMENTE correta. É a questão da coesão mesmo, não só da coerência, não só se fez sentido (++) porque se pegar um leigo qualquer que fale inglês, com certeza tem 'n' erros (++)

P: Hum, hum...

AL: Mas, se pedir para qualquer um dos colegas da sala ler, eles VÃO entender isto aqui, o sentido eu tenho certeza que TÁ AÍ. Agora, gramaticalmente, eu imagino que tenha 'N' erros.

P: Hum, hum.

AL: Apesar de eu ter tentado assim (++) não cometê-los, né?

ANEXO F – NOTAS DE CAMPO

Data: 28/08/07 – aula dupla

1ª. aula - alunos presentes: Laura, Maria Eduarda, Raquel, Lima, Isabela, Ana Paula, Nana, Ana Luísa, Dulce Maria, Loana, Ximenes.

Às 18:45 horas, a professora inicia a aula perguntando aos alunos se eles haviam preparado a música que ela solicitara aula anterior. Alguns disseram que sim. Então, ela pede aos alunos que escrevam nos cadernos sobre o tipo de música que eles escolheram e trouxeram para a aula. Enquanto eles escrevem, a professora passa nas carteiras, oferecendo ajuda. Quando terminam, todos lêem o seu parágrafo e passam a discutir, em pares, sobre tipos de música, com entusiasmo. Durante a discussão, a professora passa entre as carteiras, ouvindo a discussão dos alunos. Continuando, os alunos ouvem o CD com o diálogo do livro, repetem e treinam em pares. Depois, passam para exercício que trabalha sentenças para serem ditas de uma outra maneira. (Intervalo entre a 1ª. e 2ª. aula).

2ª. aula - alunos presentes: Laura, Maria Eduarda, Raquel, Lima, Isabela, Ana Paula, Nana, Ana Luísa, Dulce Maria, Loana, Ximenes.

Após o intervalo, a professora reinicia a aula com exercício de ‘*listening*’, sobre música. Prosseguem repetindo o texto do ‘*listening*’ que é um diálogo, enfatizando o ritmo, a sala é dividida em dois grupos que repetem o diálogo, que é posteriormente treinado em pares. Seguem fazendo um exercício que é para ouvir diferentes tipos de música e os alunos têm que anotar suas opiniões sobre eles, usando o vocabulário introduzido na lição. Continuando a aula, eles passam para a página do livro que contém a explicação de um ponto gramatical que apresenta a diferença entre o *presente perfect* e o *present perfect continuous*. Cada aluno lê, em voz alta, uma parte, que é explicada pela professora. Então, ela solicita aos alunos, que façam em casa os exercícios gramaticais. Em seguida, a professora distribui aos alunos os parágrafos que eles redigiram. Cada aluno recebe um parágrafo elaborado por outro aluno. No quadro, a professora escreve o seguinte ¹⁵: a) topic sentence; b) parts you don’t understand (give suggestions); c) is the paragraph unified?; d) do all sentences support the topic sentence?; e) point out the

¹⁵ Tradução livre feita pela pesquisadora: a) tópico frasal; b) partes que você não entendeu (dê sugestões); c) o parágrafo tem unidade?; d) todas as sentenças sustentam o tópico frasal?; e) assinale as sentenças que são irrelevantes; f) o parágrafo possui coerência?; g) qual a parte mais interessante?

sentences that are irrelevant; f) is the paragraph coherent?; g) what is the most interesting part? A professora explica todos os pontos que estavam no quadro, e pede que os alunos façam a correção do parágrafo de outro aluno, observando os pontos que estão no quadro. Considero a atividade ótima, porém, observo que os alunos não foram consultados se queriam fazer a atividade desta forma determinada pela professora. Aliás, o professor sempre decide as atividades que vão ser desenvolvidas em sala. Porém, todos fizeram com atenção e zelo. Para realizar a correção, uma aluna utiliza o dicionário, outros dois pedem auxílio à professora e outra solicita ajuda ao colega do lado. O restante procede à correção sem qualquer outro auxílio externo. Quando terminam, a professora devolve os textos aos alunos que os produziram e pede a eles que leiam os comentários e façam perguntas aos que corrigiram. Somente uma dupla se junta para discussão da correção, os outros ficam em suas carteiras, lendo em silêncio, sem maiores reações. Então, a professora solicita que eles reescrevam o texto, em casa, saltando linhas e usando as sugestões dadas pelos colegas. A aula se encerra às 21:15 horas.

ANEXO G - 1ª. SESSÃO REFLEXIVA**Sessão reflexiva individual realizada no dia 02/10/07 - Aluna: Ana Paula (AP)**

P: Quando vocês fizeram esta atividade em sala de aula, eh, vocês, eh, foi pedido que um colega lesse, que anotasse um ponto que, né, o tópico frasal, a parte mais importante, desse umas sugestões, etc. Você, eh, estava na sala neste dia?

AP: Estava.

P: Você gostou deste tipo de atividade? O que você achou deste tipo de atividade?

AP: Ah, EU gostei.

P: Como é que você se sentiu com os colegas corrigindo seu texto?

AP: Legal. Eu achei legal. Mas, eu, eu, pra EU corrigir o texto, olha, foi estranho. Eu me senti estranha.

P: Estranha como?

AP: É, como se fosse EU usando o texto do meu colega, eu senti como se fosse o professor, vamos dizer assim. Eu fiquei com medo de errar a correção que eu estava fazendo.

P: Hum, hum. Você não se sentiu segura, talvez?

AP: Eu não me senti segura em fazer a correção do exercício.

P: Mas você gostou de receber o texto do colega?

AP: Sim.

P: E as sugestões que eles deram foram suficientes pra você?

AP: Foram, COM CERTEZA.

P: Quando o professor, ele também depois te devolveu com indicações dele, para você procurar em gramática, etc, né? Você achou (++)encontrou alguma dificuldade?

AP: Não (++) não, não. Porque quando eu recebi o texto que ele (++) é engraçado, quando você escreve um texto e entrega, pra você tá tudo bem. Quando a professora te devolve (++) e você vê os erros, você fala: 'caramba, é mesmo, escrevi isto aqui, mas porque eu escrevi isto aqui?' Aí você VÊ, caramba, eu não podia ter escrito isto aqui. Você VÊ onde você está errando. Por mais que você saiba que você lê, relê, mas você NÃO VÊ o erro. Quando a professora te entrega, AÍ é que tá o problema. ((risos)).

P: ((risos)) Sei.

AP: O erro tá ali.

P: E você tem prazer em escrever?

AP: Ah, eu gosto demais.

P: Né, mesmo sabendo que vai ter essas (++) essas (++)

AP: [dificuldades (++)]

P: [essas dificuldades todas.]

AP: eu não deixo de fazer.

P: Você não deixa de fazer, né? E, e, eh, (++) e como é que você se sente fazendo e refazendo, fazendo e refazendo este texto? Como é que é pra você?

AP: Ah, eu acho bom demais. Porque eu sei que, na medida que eu estou fazendo e refazendo o texto, eu estou melhorando o que eu escrevi.

P: Hum, hum.

AP: Então, vai chegar num ponto que não vai haver erros. Vai estar PERFEITO, certinho, sem, sem nada para corrigir.

P: E você acha que esse sistema de fazer e refazer melhora um pouco o foco de você pensar no leitor?

AP: Nossa, com certeza. Com certeza. É porque, quando eu escrevo, é que nem eu te falei, quando eu escrevo, eu escrevo pensando em mim. Mas, quando a professora devolve com os erros, EU ME VEJO, EU SOU A LEITORA, eu já não sou mais a escritora, EU SOU O LEITOR. Então quê que eu penso: ‘caramba, eu escrevi isto aqui, nossa!’ Aí eu vou começando a entender o que EU mesma escrevi. É como eu te falei, eu deixo vir a idéia e vou escrevendo e, do jeito que tá, eu entrego pra professora. [Eu entrego mais]

P: [Você, você, nesta hora] tá preocupada mais com o processo do que com o produto?

AP: Correto. Aí eu entrego do jeito que está. Como a gente fez esta experiência de troca de informação, com o colega, com a professora, eu achei super interessante.

P: Gostou?

AP: Gostei.

P: Achou que foi mais produtivo?

AP: Com certeza.

P: Tá ok, querida. Tá bom, por hoje é só. ((risos))

AP: Não se preocupe. Precisando.

P: Eu agradeço muito, tá? Boa noite, tia.

APÊNDICE A (1) – ANÁLISE DOCUMENTAL: REDAÇÃO

1º. PARÁGRAFO – 1ª. versão

Composition

A brain helps people with difficult problems.

They are very helpful and always solve problems. They are very accomplished for others. My brother was a brain and he helped a lot everybody. He's very smart and easygoing and like a lot to be useful. Always when I had a some problem that I couldn't solve he helped me. It was so good had a brain in our family, because we never had a problem that anybody couldn't solve

①. Topic sentence: "A brain help people with difficult problems."

Support: "... help people to solve their problems."

②. I don't understand:

③. The paragraph isn't unified.

④. The sentences don't support the topic sentence.

APÊNDICE A (2) – ANÁLISE DOCUMENTAL: REDAÇÃO

1º. PARÁGRAFO – 2ª. versão

Composition

v. form

A brain helps people to solve difficult problems. adj.

They are very helpful and always solve problems.

They are accomplished for others, too.
what do you mean?

My brother has a brain and he helps everybody a lot.
v. tense

She's very smart and easygoing

and likes a lot to be useful.
subject v. form

(Always) when I had a some problem that I couldn't solve for myself also he helps me.
v. form

meninbas

tilibra

part

It was so good that a brain in our family,

because we never had a problem nobody.

that anybody couldn't solve.

APÊNDICE A (3) – ANÁLISE DOCUMENTAL: REDAÇÃO

1º. PARÁGRAFO – 3ª. versão

Composition

A brain helps people to solve difficult problems.

They are very intelligent and solve problems that are difficult for others. People always looking for them to get help.

My brother is a brain and he helps everybody a lot. He is very smart and easygoing. He likes (a lot) to be helpful. ^{a lot} When I have a problem that I couldn't solve, he helps me. ^{can't}

It is so good ^{to} have a brain in our family, because we never have a problem that nobody [?] couldn't solve. They always have a solution.

APÊNDICE B - ANÁLISE DOCUMENTAL: REDAÇÃO
CRÍTICA DE UM FILME

300 is an action film. It was published, here in Brazil on March 30th. The star of the film is the actor Gerard Butler who made the King Leonidas I. This film was directed by Zack Snyder. 300 was a overproduction, the scenes was filmed in 3D, like a drawing.

The film starts with a orator espartano who tells us about the young Leonidas' life, show the rigor and discipline that he was subjected during his infancy. At the seven years old, he was removed of his mother for start the "agoge" - the real training for a king espartano.

Passed years the espartano population thought that Leonidas I died but he came back home and became king of Sparta. Passed thirty years, the orator tells that a messenger persa arrive in Sparta and communicate him the 'Xerxes' wish in dominate the region. Leonidas offended with the messenger and banish the messenger and decide to start a war with Xerxes. So Leonidas decided to take 300 of his best men and march to empire Persa.

I enjoyed it a lot, all the film is interesting, the history is very exciting. I recommend this film for person who like war and handsome men.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ESCREVER A CRÍTICA DE UM FILME

- 1) When you talk or write about a book or film, which tense do you use to outline the plot and describe the characters? Why do you think this tense is used?
- 2) Use the headings and prompts to help you write some notes about either a book you have read or a film you have seen which has made an impression on you. Discuss your notes with a partner.

a) Introduction to the author and book/film

Title?

Type of book/film?

When published or made?

Who does it star?

Who/written or directed by?

Is it popular/well-known?

b) Introduction to the characters and outline of the plot

Where/When does the story take place?

Who/main characters? What/like?

What happens?

c) Your opinion of the book/film

Did you enjoy it very much? In parts? Not at all?

Would you recommend it?

What kind of people would enjoy it?

- 3) Write a review of a book or film. Write three paragraphs. These expressions might help:

... was written/directed by ... in .../ years ago

... is based on the life of a notorious bank robber/the author's experiences in ...

... it's based on a book of the same name.

... tells the story of ... As the story unfolds, we see ...

It stars X in the title role of the Y.

It takes place in the city of Z in the 1960s.

It is set in a rural England at the beginning of the 19th century.

It is about A's relationship with her ex-husband.

In the end, B's ...

What we don't learn until the end is that ...

There are several flashbacks to when he was a child ...

In my opinion, ... / I think that ... / I would recommend ...

What I liked best was (the way) ...

What I didn't like was ...

APÊNDICE D – ATIVIDADES ESCRITAS DO LIVRO ‘SUMMIT’

Writing: Describe personality types

The paragraph

A paragraph consists of sentences about one topic. The most important sentence in a paragraph is the **topic sentence**. It is usually the first sentence, and it introduces the topic of a paragraph. For example:

Workaholics lead unbalanced lives.

In academic writing, all the **supporting sentences** that follow a topic sentence—details, examples, and other facts—must be related to the topic presented in the topic sentence.

The last sentence of the paragraph is often a **concluding sentence**. A concluding sentence restates the topic sentence or summarizes the paragraph. A concluding sentence often includes phrases such as In conclusion or In summary.

WRITING MODEL

Workaholics lead unbalanced lives. They spend all their energy on work. They rarely take time to relax and let their minds rest. I know because my father was a workaholic, and he worked every day of the week. We hardly ever saw him. Even when he was not at work, we knew he was thinking about work. He seemed never to think of anything else. In summary, not knowing how to escape from work makes it difficult for a workaholic to find balance in his or her life.

Step 1. Prewriting. Brainstorming ideas. Write a topic sentence for each personality type.

team players tyrants wise guys

Answers will vary, but may include:

1. Team players help make a group successful.
2. Tyrants make the office an unpleasant place to be.
3. Wise guys are not fun to be around.

Now choose one of your topic sentences. On a separate sheet of paper, generate ideas you could use to support the topic.

Workaholics lead unbalanced lives.
-always think about work
-can't relax

Step 2. Writing. On a separate sheet of paper, write a paragraph about the personality type you chose in Step 1. Make sure all the supporting sentences relate to the topic. End with a concluding sentence.

Step 3. Self-Check.

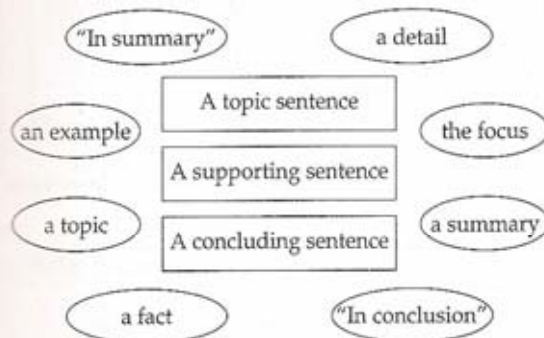
- Does your paragraph have a topic sentence?
- Do the supporting sentences in your paragraph all relate to the topic?
- Do you have a concluding sentence?

Writing Describe personality types

Suggested teaching time: 20 minutes
Your actual teaching time: _____

The paragraph

- Have students read the explanation for *The paragraph* to themselves.
- To check comprehension, ask *What does a paragraph consist of?* As students respond, summarize the information on the board:
paragraph = topic sentence + supporting sentences + concluding sentence
- Then ask *What does a topic sentence introduce?* (the topic and focus of the paragraph) Point out that the focus gives information about the topic.
- Write a new example topic sentence on the board:
A people person tends to make friends easily.
Have students identify the topic (A people person) and the focus (makes friends easily).
- To check comprehension, draw the following diagram on the board. Have students match each item with the type of sentence it is generally located in.



Graphic Organizers

Have students compare answers with a partner and review as a class. (A **topic sentence**: a topic, the focus; A **supporting sentence**: a fact, a detail, an example; A **concluding sentence**: "In conclusion," "In summary," a summary)

Extra Writing Skills Practice

Challenge: Pair Work. Refer students to the Reading on page 8, and have students identify the parts of the second paragraph. [+5 minutes]

Step 1. Prewriting.

- Point out that *brainstorming* is the act of trying to develop ideas and think of ways to solve problems, often with a group of people. Point out that when brainstorming, one should express any idea that comes to mind.
- To review the vocabulary for personality types, elicit brief definitions for the three personality types in the box. (Possible responses: Team players work well with other people. They help their group be successful; Tyrants make people work hard. They don't care much about others; Wiseguys play jokes on others. They try to make themselves seem smart.)
- Have students write their topic sentences individually.
- Then have students choose the topic sentence that interests them the most and make a list of ideas to support it. Remind students to list any ideas that come to mind, without judging if they are good or bad ideas.

Step 2. Writing.

- Have students select the best ideas generated in Step 1 and use them to write a paragraph about the personality type they chose.
- As students write, circulate to offer help as needed. Point out that students may want to refer to the definitions for personality types on page 6, as well as the adjectives on page 7.

Step 3. Self-Check.

- Have students complete the Self-Check questions individually.
- Have students make any necessary changes before submitting their paragraphs.

EXTRAS (optional)

Workbook: Page 9

Writing: Describe yourself

Parallel structure

In a pair or a series, be sure to use parallel structure. All the words, phrases, or clauses should be in the same form.

Incorrect	Correct
He's a composer, singer, and a violinist. (article, no article, article)	He's a composer, a singer, and a violinist. (article, article, article) OR He's a composer, singer, and violinist. (one article for all three)
I like dancing, painting, and to sing. (gerund, gerund, infinitive)	I like dancing, painting, and singing. (gerund, gerund, gerund) OR I like to dance, to paint, and to sing. (infinitive, infinitive, infinitive) OR I like to dance, paint, and sing. (one to for all three)
The picture was framed, examined, and they sold it. (passive, passive, active)	The picture was framed, examined, and sold. (passive, passive, passive)
I like people who have the same interests as I do, make me laugh, or who like outdoor sports. (clause, verb phrase, clause)	I like people who have the same interests as I do, who make me laugh, or who like outdoor sports. (clause, clause, clause) OR I like people who have the same interests as I do, make me laugh, or like outdoor sports. (verb phrase, verb phrase, verb phrase)

ERROR CORRECTION

Correct the three errors.

Step 1. Prewriting. Clustering ideas.

Look at the idea cluster below. On a separate sheet of paper, create your own idea cluster. Draw a circle and write **ME** inside it. Then write any ideas that come to mind in circles around the main circle. Expand each new idea. Include hobbies, accomplishments, places you have traveled, interests, goals, etc.

Example



I have always been a relaxed, passionate, and been a moody person. I love traveling, ^{meeting} ~~to meet~~ new people, and learning about new places. I have been to many interesting places; for example, I have been on top of Mount Kilimanjaro, I have gone ice fishing with Eskimos in Alaska, and I ^{have ridden} ~~rode~~ on a camel in Morocco. These were some of

Step 2. Writing. On a separate sheet of paper, write a paragraph describing yourself, using the information from your cluster. Make sure to use parallel structure.

Step 3. Self-Check.

- Did you use parallel structure with pairs or series of nouns, adjectives, and adverbs?
- Did you use parallel structure with the clauses, phrases, and tenses?
- Does the topic sentence introduce the topic of the paragraph?

Writing Describe yourself

Suggested teaching time: 20–25 minutes
Your actual teaching time: _____

Parallel structure

- Have volunteers read the explanation for parallel structure and the correct and incorrect examples.
- To check comprehension, ask *What is parallel structure?* (a pair or series of elements in the same form)
- Write the following sentences on the board, or photocopy and distribute. To check comprehension, have pairs complete the sentences with their own ideas. Review as a class by having several volunteers read their sentences out loud.

I went sailing, skiing, and _____.
I ate biscuits, sandwiches, and _____.
He finds the song boring and _____.
He asked me what I liked, where I lived, and _____.
I learned to sing and _____.
My friend Joe is imaginative, eccentric, and _____.
I liked the lyrics, the melody, and _____.

- On the board, write:

He bought a jacket, a tie, and a sweater.

To make students aware of punctuation, ask *How many elements does this parallel structure have? (three) What are they? (a jacket, a tie, a sweater) What are they separated by? (commas) Point out that the last comma (after tie) is optional. Then ask What word is used before the final element? (and) Point out that or is also possible in a parallel structure, as in the last example on the chart.*

- On the board, write:

I like the beat and lyrics of that song.

Have students look at the example, and ask *How many elements does this parallel structure have? (two) What are they? (beat, lyrics) Are they separated by commas? (no) Point out that if a parallel structure consists of only two elements, no comma is used.*

- Have students find the mistakes in the Error Correction paragraph individually and then compare their corrections with a partner. Review as a class.

Extra Writing Skills Practice

Step 1. Prewriting.

- Have students look at the idea cluster. Ask *What does the cluster reveal about the person who made it?* (Possible responses: The person likes to travel; He or she has been or would like to go to Morocco and Alaska; The person likes to read adventure stories.)
- Point out how the circles containing related ideas overlap each other. For example, *adventure stories* overlaps *like to read*, not *energetic*.
- Have students create their clusters individually. Point out that when drawing their clusters, students should not judge their ideas: they should write everything that comes to their minds.

Step 2. Writing.

- Before students write, point out how circles that overlap the same circle may contain elements to be expressed with parallel structure. For example, *Morocco and Alaska* overlap *love to travel*. The sentence *I love to travel to Morocco and Alaska* uses parallel structure.
- As students write, circulate to offer help as needed. Check to see that students are forming parallel structures correctly.

Step 3. Self-Check.

- Read the Self-Check questions with the class.
- Before students submit their paragraphs for correction, have them self-check their work and make any necessary changes.

EXTRAS (optional)

Workbook: Page 20

Writing: Explain your financial goals

Sequencing events

When writing a paragraph, the sentences need to be logically organized. **Time order words** are used to clarify the order of events in someone's life, to present the steps in a process, or to give instructions.

Special time order words and expressions help make sequence clear:

- First,
First of all,
To begin with,
- Second,
Third,
- Next,
Then,
- After,
Afterwards,
After that,
- Finally,
Lastly,
In the end,

WRITING MODEL

I intend to be financially independent by the time I am sixty. How? **First**, I plan to live within my means. I will cut corners where I can and stick to my budget. **Then**, I hope to open up my own business. **Next**, I intend to start putting some money away. **After that**, I plan to make some smart investments. **Finally**, by the time I am sixty, I will have saved up enough to retire and buy a nice weekend house.

Step 1. Prewriting. Listing ideas. Choose a topic. Then complete the chart.

Topic: _____

Topics

- My long-term financial goals
- The steps I need to take in order to buy _____

	Goal or step	My plan	Completion date
First,			
Then,			
After that,			
Finally,			

Step 2. Writing. Write a paragraph, using your notes. Use time order words and expressions to organize the sequence of goals or steps in your paragraph. Remember to write a topic sentence.

Step 3. Self-Check.

- Did you use time order words or expressions in the paragraph?
- Does the sequence of events in the paragraph make sense?
- Does the topic sentence introduce the topic of the paragraph?

Writing Explain your financial goals

Suggested teaching time: 25 minutes
Your actual teaching time: _____

Sequencing events

- Go over the explanation.
- To check comprehension, ask *Why are time words useful?* (because they help to organize ideas; because they help to present events, steps, or instructions in a sequence)
- On the board, write:
 1. *I was very busy yesterday.* _____. *I wrote a speech I must give next week.* _____. *I had a meeting.* _____. *I had an office party.*
 2. *My long-term goal is to open up a restaurant.* _____. *I will graduate.* _____. *I'll get a job and put away as much money as I can.* _____. *I'll invest the money I saved in setting up my restaurant.*

To provide practice, have pairs complete the items with time order words. Point out that more than one word might be possible in each blank. Tell students to use each word only once.

- Review as a class. Have several students share their choices for each blank. (Possible answers: 1. First, Next, Then; 2. First of all, After that, Finally)
- Have students read the writing model.
- To make students aware of punctuation, point out that most time words are followed by a comma.

Extra Writing Skills Practice

Option: On the board, write:

How to ...
make an omelet
start a car and drive off
plan a party
other: _____

For further practice, have pairs choose a topic from the board or their own topic and write four or six steps or instructions for that topic. To review, have volunteers give instructions to the class about the topics they chose. [+10 minutes]

Step 1. Prewriting.

- Have a volunteer read the topics list.
- Have students choose a topic. Ask students who chose the second topic to decide what they want to buy and write it down.
- Have students complete the chart individually. Encourage them to use as much vocabulary from this unit as they can.
- As students complete the chart, circulate to offer help as needed.

Step 2. Writing.

- Remind students to use the correct punctuation after time words.
- As students write, circulate to offer help as needed.

Step 3. Self-Check.

- Go over the Self-Check questions with the class.
- Before students submit their paragraphs for correction, have them self-check their work and make any necessary changes.

Option: Have students read their paragraphs out loud in small groups or in front of the class. Ask the students who are listening to give useful advice that can help their classmates achieve their goals. [+10–15 minutes]

EXTRAS (optional)

Workbook: Page 30

Writing: Compare two people's tastes in fashion

Compare and contrast

Connecting words can help a writer examine similarities and differences.

Compare (show similarities)	Contrast (show differences)
<p>like Like Sylvia, I wear jeans all the time.</p>	<p>but Wendy wears fashionable clothes, but her sister does not.</p>
<p>similarly I grew up paying little attention to fashion. Similarly, Mel was not very interested in clothes. OR I grew up paying little attention to fashion; similarly, Mel was not very interested in clothes.</p>	<p>however Lily had to wear a uniform when she was in school. However, I was able to wear anything I wanted. OR Lily had to wear a uniform when she was in school; however, I was able to wear anything I wanted.</p>
<p>too / also Henry used to wear faded jeans in high school. I did too. OR I did also. OR I also did.</p>	<p>whereas / while Sam spends a lot of money on clothes, whereas Jeff shops in thrift stores. OR Sam spends a lot of money on clothes, while Jeff shops in thrift stores.</p>

Step 1. Prewriting. Organizing ideas.

Choose a topic. Then on a separate sheet of paper, draw a diagram similar to the one on the right. Label the circles with the topics you are comparing and write **Both** in the middle. List the differences in each circle and the similarities in the middle.

My fashion style

-conservative style
-wear suits, skirts, blouses

Both

-like to wear hats
-buy clothes on sale
-have many pairs of shoes

My brother's fashion style

-kind of eccentric
-likes flashy pants,
tacky shoes

Topics

- Compare and contrast your fashion style with that of someone you know.
- Compare and contrast fashion today with fashion five, ten, or twenty years ago.

Step 2. Writing. On a separate sheet of paper, write two paragraphs comparing and contrasting ideas within the topic you chose, referring to the notes in your diagram. In your first paragraph, write about the differences. In your second paragraph, write about the similarities. Remember to use connecting words and include a topic sentence for each paragraph.

Step 3. Self-Check.

- Did you correctly use connecting words for comparing?
- Did you correctly use connecting words for contrasting?
- Does each paragraph have a topic sentence?

WRITING MODEL

My brother Eric and I have very different tastes in fashion. I wear conservative clothes, **while** he prefers more eccentric outfits. He thinks he looks good in his flashy clothes, **but** I think his style is unattractive.

However, there are some similarities in our styles. Eric likes to wear hats, and I do **too**. **Like** Eric, I am not

Writing Compare two people's tastes in fashion

Suggested teaching time: 15–20 minutes
 Your actual teaching time: _____

Compare and contrast

- Call on students to read the explanation and examples out loud.
- To make students aware of the correct punctuation for each connective, ask *Which connectives can be preceded by a comma? (but, whereas, while) Which connectives are followed by a comma? (similarly, however) What punctuation mark is necessary before similarly and however? (a period or a semicolon)*
- Photocopy and distribute this exercise or write it on the board:

A	B
1. Jay likes to dress up.	a. Max loves striking clothes.
2. Jay likes to attract attention to himself.	b. Max is rather old-fashioned.
3. Jay always wears fashionable clothes.	c. Max prefers to dress casually.
	d. Max doesn't like to stand out in a crowd.
	e. Max always wears what is in style.
	f. Max thinks it is important to dress well.

For each statement in column A, have students find a similar and a contrasting statement in column B. (1. f, c; 2. a, d; 3. e, b) Then have pairs join the statements using connectives. (Possible responses: Like Jay, Max likes to dress up; Jay likes to dress up. Similarly, Max thinks it is important to dress well; Max thinks it is important to dress well. Jay does, too; Jay likes to dress up, but Max prefers to dress casually; Jay likes to dress up. However, Max prefers to dress casually; Jay likes to dress up, whereas Max prefers to dress down.) Review as a class by having several students read their sentences out loud.

 Extra Writing Skills Practice

Step 1. Prewriting.

- Read the Topics list out loud. Have students choose one.
- Point to the Venn diagram. Ask *What tastes in fashion do both people have? (like to wear hats; buy clothes on sale; have many pairs of shoes) What tastes does the brother have? (kind of eccentric; likes flashy pants, tacky shoes)*
- As students draw their own diagrams, circulate to help students organize their ideas as needed.

Step 2. Writing.

- Before students write, have them read the writing model and identify the topic sentence in each paragraph.
- Point out that the first paragraph is about the differences in tastes and the second is about similarities.
- As students write, circulate to offer help with the use of connecting words.

Step 3. Self-Check.

- Read the Self-Check questions as a class.
- Before students submit their paragraphs for correction, have them self-check their work and make any necessary changes.

Option: Step 4. Peer response. Have students exchange papers with a partner to check if there are any errors with connecting words. If there are, have students suggest corrections. [+5–10 minutes]

EXTRAS (optional)

Workbook: Page 38

Writing: Complain about a problem

Formal letters

When writing to a friend or family member, an informal tone, casual language, and abbreviations are acceptable. However, when writing to the head of a company, a boss, or someone you don't know, standard formal language should be used, and regular spelling and punctuation rules apply. Formal letters are usually typewritten, not handwritten. The following salutations and closings are appropriate for formal letters:

Formal salutations	Formal closings
Dear [Mr. / Mrs. / Ms. / Dr. / Professor Smyth]:	Sincerely,
Dear Sir or Madam:	Respectfully (yours),
To whom it may concern:	Cordially,

When writing a formal letter of complaint, first state the reason why you are writing and the problem. Then inform whomever you are writing what you would like him or her to do about it, or what you plan to do.

WRITING MODEL

4719 McPherson Avenue
Philadelphia, Pennsylvania 19102
June 30, 2006

Red Maple Café
708 West Pine Street
Philadelphia, Pennsylvania 19102

Salutation — [Dear Sir or Madam:

I live a few blocks from your restaurant. For the past several months, I have noticed that in the evenings there is a lot of trash on the side of your building. Cats in the neighborhood turn over the garbage cans, and the trash goes everywhere. This is not only unpleasant to look at, but it is also a health hazard.

Could you please make sure that when the trash is put out, the garbage cans are closed? Your helping keep our neighborhood clean and beautiful would be greatly appreciated.

Closing — [Respectfully,

Olivia Krum
Olivia Krum

Step 1. Prewriting. Listing ideas. Think of a problem in your community that you would like to complain about. List the reasons why it is a problem.

Problem: *trash on side of building*
Reasons: *-unpleasant to look at*
-health hazard

Problem:
Reasons:

Step 2. Writing. On a separate sheet of paper, use your notes to write a letter of complaint. State what you intend to do or what you would like to see done. Remember to use the appropriate level of formality.

Step 3. Self-Check.

- Did you use the proper salutation and closing?
- Are the tone and language in the letter appropriate for the audience?
- Did you use regular spelling and punctuation and avoid abbreviations?

Step 4. Peer Response. Exchange letters with a partner. Write an appropriate response to your partner's letter, as if you were the person to whom it was addressed.


Writing *Complain about a problem*

Suggested teaching time: 25–30 minutes
Your actual teaching time: _____

Formal letters

- Have a volunteer read the explanation out loud.
- Draw a two-column chart with the heads *Informal letters* and *Formal letters* on the board. To check comprehension, have pairs scan the explanation for information about each type of letter and complete the chart in note form. Review as a class. Complete the chart on the board as you get feedback from students. (**Informal letters:** to friends or family; use casual language; use abbreviations; **Formal letters:** to someone you don't know [head of a company, boss, etc.]; use standard formal language; use regular spelling; respect punctuation rules; use appropriate salutations and closings)
- Have a volunteer read the Formal salutations and Formal closings box out loud.
- To clarify the use of salutations, write the following exercise on the board or photocopy and distribute. Complete as a class. (1. e, 2. b, 3. d, 4. c)

1. _____ When writing to a woman you don't know	a. Dear Mr. Steven
	b. Dear Sir
2. _____ When writing to a man you don't know	c. To whom it may concern
	d. Dear Mr. Bale
3. _____ When writing to a man named Steven Bale	e. Dear Madam
4. _____ When you don't know if the person you are writing to is male or female	
- Have volunteers read the explanation for letters of complaint out loud.
- Have students read the writing model individually. To check comprehension, ask *In which paragraph does Olivia explain why she is writing?* (in the first) *Does she tell the person she is writing to what she would like him/her to do?* (yes—in the second paragraph)
- Then ask *Does Olivia sound polite?* (yes) *What polite language does she use?* (Could you please make sure . . . ; . . . would be greatly appreciated)

 Extra Writing Skills Practice

Step 1. Prewriting.

- Have students look at the model, choose a problem, and list ideas individually.
- You may want to have students who chose the same problem share ideas with each other. After students discuss, encourage them to add new ideas they agree with to their lists.

Step 2. Writing.

- Remind students to include their own address, the date, and the address of the person they are writing to. Refer students to the writing model.
- Remind students to use polite language. You may want to elicit some useful language from the class and write it on the board. (I'm writing to complain about . . . ; I would appreciate it if you could . . . ; I would be most grateful if you could . . . ; . . . would be greatly appreciated; Thank you in advance for . . . ; Could you please . . . ?)
- Encourage students to use paired conjunctions as appropriate. Point out how the reasons *unpleasant to look at* and *a health hazard* are joined with a paired conjunction in the writing model.
- As students write, circulate to offer help as needed.

Step 3. Self-Check.

- Have three students read the Self-Check questions out loud.
- Before students submit their paragraphs for correction, have them self-check their work and make any necessary changes.

Step 4. Peer Response.

- You may want to elicit some useful language from the class and write it on the board. (I'm writing in response to your letter of [date]; With regard to your letter of [date] . . . ; Please accept my apologies for . . . ; Please don't hesitate to contact me again if . . .)
- Point out that the reply is also a formal letter, so students should follow the same rules they used to write the letter of complaint.
- You can tell students to first apologize and give an explanation and then explain what they plan to do about the problem.

EXTRAS (optional)

Workbook: Page 49

APÊNDICE E – EXERCÍCIO ESCRITO ‘TRANSITIONS’

Compare and Contrast

Read the following paragraph about Jorge Luis Borges.

Jorge Luis Borges is one of the greatest modern writers in Spanish. Born in Argentina, he was educated in Europe, and in his early days he served as a municipal librarian in Buenos Aires. Borges has written a variety of works, including poetry, essays, film criticism, and short stories. He was at odds with the policies of the Peron government in Argentina in the 1940s and 1950s. After the Peron government was overthrown, Borges became a professor of literature at the University of Buenos Aires. Many of his works have been translated into English and other languages.

For each of the following items, write sentences, using the transitions given, comparing or contrasting Borges with the Japanese writer Yukio Mishima. The first one is done for you.

1. Yukio Mishima is considered one of the greatest modern Japanese writers.

like Like Borges, Mishima is considered one of the greatest modern writers.

also Borges is a great modern writer. Mishima is also considered a great modern writer.

similarly Borges is a great modern writer. Similarly, Mishima is considered by many people to be a great modern writer.

2- Mishima was educated in his native country of Japan.

unlike _____

but _____

in contrast _____

3- In his early days, Mishima worked for the Finance Ministry.

in contrast to _____

whereas _____

however _____

4- Mishima was a prolific writer, authoring short stories, poems, plays, essays, and novels.

similar to _____

likewise _____

like _____

5- Mishima was critical of the Japanese military policies.

in the same way _____

similar to _____

similarly _____

6- Mishima performed as an actor.

unlike _____

but _____

in contrast _____

7- Many of Mishima's works have been translated into English and other languages.

like _____

similar to _____

likewise _____

APÊNDICE F – QUOTATIONS ABOUT WRITING AND LANGUAGE

Quotations about writing and language

- 1) The most ordinary word, when put into place, suddenly acquires brilliance. That is the brilliance with which your images must shine. (Robert Bresson (b.1970) French film director).
- 2) Words are but air, the pen leaves a mark. (Chinese proverb).
- 3) One who can handle a pen will never have to beg. (Chinese proverb).
- 4) Every secret of a writer's soul, every experience of his life, every quality of his mind is written large in his works. (Virginia Woolf (1892-1941) British novelist).
- 5) Writing, when properly managed (as you may be sure I think mine is) is but a different name for a conversation. (Laurence Sterne).
- 6) Everything changes as it is written down. (Mason Cooley (b. 1927) U. S. aphorist).
- 7) Writing is not like painting where you add. It is not what you put on the canvas that the readers see. Writing is more like a sculpture where you remove, you eliminate in order to make the work visible. Even those pages you remove somehow remain. (Elie Wiesel (b. 1928), Rumanian-born U. S. writer).
- 8) Always leave room for the readers to supply meanings. (Mason Cooley (b. 1927), U. S. aphorist).
- 9) All good writing is swimming under water and holding your breath. (F. Scott Fitzgerald (1896-1940), U. S. author).
- 10) When something can be read without effort, great effort has gone into his writing. (Enrique Jardiel Poncela).
- 11) Easy reading is damn hard writing. (Nathaniel Hawthorne).
- 12) Writing is a struggle against silence. (Carlos Fuentes).
- 13) Writing is both mask and unveiling. (E. B. White).
- 14) Your manuscript is both good and original; but the part that is good is not original, and the part that is original is not good. (Author Unknown, commonly misattributed to Samuel).
- 15) For me, words are a form of action, capable of influencing change. (Ingrid Bengis).
- 16) Dancing in all its forms cannot be excluded from the curriculum of all noble education; dancing with the feet, with ideas, with words, and, need I add that one must also be able to dance with the pen? (Friedrich Nietzsche).
- 17) It's not plagiarism. I'm recycling words, as any good environmentally conscious writer would do. (Uniek Swain).
- 18) I have made this letter longer, because I have not had the time to make it shorter. (Blaise Pascal (1623-1662)).
- 19) Learn as much by writing as by reading. (Lord Acton).
- 20) Words, once they are printed, have a life of their own. (Carol Burnett (b. 1936)).
- 21) No passion in the world is equal to the passion to alter someone else's draft. (H.G. Wells, (1866-1946) English author, historian and utopian).
- 22) Language exerts hidden power, like a moon on the tides. (Rita Mae Brown).