

FABIANO SILVESTRE RAMOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA
INGLESA: A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E O USO DE
ESTRATÉGIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

R175e
2011

Ramos, Fabiano Silvestre, 1986-

Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a
relação entre crenças e o uso de estratégias / Fabiano
Silvestre Ramos. – Viçosa, MG, 2011.
xiii, 139f. : il (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 101-108.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudos e
ensino - Falantes estrangeiros. 3. Língua inglesa - Escrita.
4. Estratégias de aprendizagem. 5. Autonomia escolar.
I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 428

FABIANO SILVESTRE RAMOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA
INGLESA: A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E O USO DE
ESTRATÉGIAS**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Letras,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de fevereiro de 2011



Profa. Dra. Wânia Terezinha Ladeira
(Coorientadora)



Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva



Profa. Dra. Christianne B. Rochebois



Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

Dedico este trabalho à professora Ana Maria Barcelos por despertar em mim o interesse pela linguística aplicada e também pela competência e pelo amor dedicado à formação de professores.

*And the day came when the risk it took to remain tight
closed in the bud was more painful than the risk it took
to bloom... this is the element of freedom! (Alicia
Keys)*

AGRADECIMENTOS

A feitura deste trabalho não seria possível sem as contribuições de muitas pessoas e instituições, cuja atuação foi essencial nessa trajetória. Por isso, gostaria de expressar, nas próximas linhas, os meus agradecimentos.

Ao Programa de Bolsas REUNI/CAPES pela bolsa de estudos concedida, o que possibilitou a minha dedicação (quase) exclusiva às atividades do mestrado.

Agradeço aos funcionários do DLA, em especial Rosilene Ferreira, Eliana Benevenuto, Carla Almeida e Adriana Gonçalves (Drica) pelos serviços prestados com tanta competência, polidez e, acima de tudo, carinho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos) pelas muitas contribuições para a minha formação. À professora Maria Carmen Aires Gomes, pelo “puxão de orelha” mais que necessário, por nos chamar a atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre todas as coisas, por sua excelência no ensino e pelas preciosas contribuições para o meu trabalho por ocasião da defesa do projeto. À professora Mônica Melo, pela orientação das atividades do REUNI. À professora Wânia Terezinha Ladeira, excepcional docente, de quem eu aprendi a apreciar e admirar enquanto profissional e humana, divertida e livre de quaisquer tipos de preconceitos. À ela, agradeço, ainda, por ter acompanhado de perto a execução deste trabalho, e pelas valiosas contribuições feitas.

Aos professores Sérgio Raimundo Elias da Silva e Christianne Bennati Rochebois, por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições que por ventura farão ao mesmo.

À minha querida orientadora, Ana Maria Barcelos, pela competência dedicada a todas as suas atividades, seja de ensino ou de pesquisa. Agradeço pela orientação super presente e afetuosa. Sou grato pela confiança dedicada a mim desde os tempos de graduação, pela primeira chance, e por ter me formado um professor/educador. – Tenho muito carinho, apreço e admiração por você, Ana, que é o exemplo de professor que quero ser, a verdadeira “diva do *teaching*”.

Ao CELIN, pela formação, pelas experiências compartilhadas e pelas amizades que fiz enquanto dele fazia parte, em especial às queridas

secretárias Emília Faria (Milão), Jaqueline Schultz (Jaque Sorrisinho), Mayara Cunha (Ela), Francele Theodo (Fran fran fran...) e Mariana Silveira (Rod-sil), e aos professores Arlete Marques, Bárbara Pádula, Bruna Martins e Rafael Barcellos. Aos meus alunos que aceitaram de imediato participar desta pesquisa e pelo ambiente acolhedor que me proporcionaram e por me motivarem a buscar sempre o melhor.

Aos meus pais, Carlos e Raimunda, e aos meus irmãos Elivânia, Edmar, Juninho e Marquinhos por comemorarem as minhas vitórias comigo. Agradeço, em especial, à minha mãe, a mulher que eu amo, pelo empenho em tornar a mim e aos meus irmãos pessoas de bem.

Aos amigos da Editora Ultimato LTDA, pela presença constante em minha vida, através de suas orações.

Aos amigos, Ádini Thurk, Douglas Ribeiro, Léo “Mojo Jojo” Ferreira, Edson Coelho, Fernanda “Xica” Santana e Renan Gomes (Renão), agradeço pelo carinho e apoio durante esse período intenso de atividades. Aos colegas de mestrado que se tornaram amigos de verdade, Aurélia Fernandes e Érica “Caninana” Aniceto, pessoas que, com certeza, estarão presentes em minha vida por muitos e muitos anos. Aos queridos “amigos-irmãos”, Gabi, Luc e Ti, por fazerem parte de minha vida de forma tão presente, pelos conselhos, pelo carinho e pela amizade e amor fraternal.

Por fim, agradeço a Deus, pelas vitórias concedidas a mim em doses homeopáticas no decorrer dos anos.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1. Objetivos	4
1.1.1. Objetivo geral	4
1.1.2. Objetivos específicos	4
1.2. Justificativa	5
2. REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas	8
2.2. Estratégias de aprendizagem de línguas (EALs)	15
2.2.1. Críticas aos estudos sobre EALs	20
2.2.2. Crenças e estratégias de aprendizagem	22
2.2.3. Escrita e o uso de estratégias de aprendizagem	23
3. METODOLOGIA	29
3.1. Natureza da pesquisa	29
3.2. Contexto	30
3.3. Participantes	30
3.4. Instrumentos de coleta de dados	32
3.4.2. Questionário SILL - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	33
3.4.1. Narrativas	34
3.4.3. Questionário sobre estratégias de aprendizagem de escrita (PETRIC e CZAL, 2003)	34
3.4.4. Questionário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa (LUZ, 2006)	35
3.4.5. Grupo focal	36
3.5. Fases da pesquisa	38
3.6. Análise dos dados	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1. Estratégias de aprendizagem	43
4.1.1. Estratégias de aprendizagem de língua inglesa – SILL	43
4.2. Estratégias de aprendizagem de escrita	47
4.3. Crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI	58
4.4. Resignificação de crenças e mudanças no uso de EALs de escrita	68
4.5. Relação entre crenças e estratégias	79
4.6. Análise e discussão das produções textuais	85

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	92
5.2. Implicações para o ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa	97
5.3. Limitações da pesquisa	98
5.4. Sugestões para pesquisas futuras	99
5.5. Algumas palavras finais	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições de estratégias de aprendizagem de línguas	16-17
Quadro 2: Informações sobre os participantes do estudo	31-32
Quadro 3: Instrumentos de coleta de dados e objetivos	32
Quadro 4: Participação na coleta de dados	38
Quadro 5: Estratégias e atividades trabalhadas	39
Quadro 6: Fases da intervenção e instrumentos de geração de dados	41
Quadro 7: Estratégias pré-escrita	47
Quadro 8: Estratégias utilizadas durante o processo de escrita em inglês	48-49
Quadro 9: Estratégias utilizadas durante a revisão	52
Quadro 10: Crenças sobre o texto e sua estrutura	59
Quadro 11: Relação entre escrita e outras habilidades	59
Quadro 12: Habilidades/conhecimentos necessários para escrever bem em inglês	61-62
Quadro 13: Aprendizagem e função da escrita em LI na escola pública	63
Quadro 14: O bom professor de escrita e sua relação com o processo	64
Quadro 15: Relação entre escrita em LM e em LI	67
Quadro 16: Crenças sobre correção e avaliação de textos em inglês	68
Quadro 17: Resignificação de crenças sobre a definição de escrita	73
Quadro 18: Resignificação das crenças sobre os conhecimentos necessários para se escrever em inglês	73
Quadro 19: Resignificação de crenças sobre o papel do professor no processo de escrita	74
Quadro 20: Resignificação de crenças sobre o tema para a produção textual	75
Quadro 21: Resignificação de crenças sobre a relação entre o ensino de escrita em LM e LE	75
Quadro 22: Resignificação de crenças sobre a escrita na escola pública	76
Quadro 23: Resignificação das crenças sobre o bom professor de escrita em LE	77
Quadro 24: Resignificação de crenças sobre a avaliação da escrita em escolas	77
Quadro 25: Análise das produções textuais anteriores à intervenção.	86-87
Quadro 26: Análise das produções finais, pós intervenção	87-88
Quadro 27: Comparação entre trechos de produções	90

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

FIGURA 1: Sala de aula – Sebastião Salgado	1
FIGURA 2: O processo de escrita (WHITE e ARNDT, 1991, p.4 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 29) (p. 37)	26
GRÁFICO 1: Resultados da aplicação do SILL (OXFORD, 1990)	44

RESUMO

RAMOS, Fabiano Silvestre, MSc.. Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2011. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Co-orientadores: Maria Carmen Aires Gomes e Wânia Terezinha Ladeira.

A sociedade atual pós-moderna exige um perfil de aprendiz diferenciado daquele de décadas atrás, em que o ensino estava centrado na figura do professor. Exige-se uma postura mais autônoma, em que o aluno se torna agente de seu próprio processo de aprendizagem. Tal postura pode ser associada às suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e ao uso de estratégias. Crenças são definidas, de acordo com Barcelos (2006), como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, que são co-construídas a partir de nossas experiências e resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação. O conceito de estratégias de aprendizagem de línguas (EALs) utilizado neste trabalho é aquele de Oxford (2002) que as entende como sendo ações específicas tomadas conscientemente pelo aprendiz, com o intuito de auxiliá-lo no processo de aprendizagem de línguas. Este estudo teve por objetivo investigar a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem e o uso de estratégias no contexto de um curso de extensão em língua inglesa, bem como detectar se houve mudanças nas crenças e no uso de estratégias de escrita após um trabalho de intervenção com foco nestas. Para tanto, busquei responder as seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quais são as crenças de alunos universitários sobre o ensino e aprendizagem de escrita em língua estrangeira?; (b) Quais as estratégias de aprendizagem de escrita que eles utilizam?; (c) Existe influência das crenças no uso de estratégias ou vice-versa? Se existe, qual a natureza dessa relação?; (d) Após um trabalho de conscientização sobre EALs de escrita, houve mudança nas crenças dos participantes sobre o processo de escrita em LE e no uso de estratégias? Houve melhoria na qualidade das produções dos aprendizes? Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira (OXFORD, 1990), questionário de estratégias de escrita (PETRÍC e CZARL, 2003), inventário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI (LUZ, 2006), narrativas e grupo focal. Os resultados mostraram que os participantes apresentam uma concepção

restrita de escrita, entendida por estes como uma prática de conhecimentos gramaticais. Essa crença influencia, de maneira direta, na seleção de EALs. Dentre as mais citadas está a consulta ao dicionário, tanto durante a escrita, como no processo de revisão. Foi possível constatar ainda que, após o processo de intervenção, houve resignificação de algumas crenças sobre o papel da escrita e sobre o ensino da mesma na escola pública. Porém, as crenças mais arraigadas, tais como a relação entre escrita e gramática não foram resignificadas. Constatou-se também uma melhoria na qualidade das produções textuais dos participantes no que diz respeito à configuração do gênero resumo e no uso da gramática.

ABSTRACT

RAMOS, Fabiano Silvestre, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, February, 2011. **Teaching and learning of writing in English: a relationship between beliefs and the use of strategies.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos. Co-Advisors: Maria Carmen Aires Gomes and Wânia Terezinha Ladeira.

The postmodern society requires a differentiated profile of learner from that of decades ago, when education was centered on the teacher. A more autonomous attitude, in which the learner becomes agent of his/her own learning process is required. This attitude can be linked not only to learners' beliefs about how a language is taught and learnt but also to their use of language learning strategies. Beliefs are defined, according to Barcelos (2006), as a way of thinking, constructions of reality, or ways of seeing and perceiving the world and its phenomena, which are co-constructed from our experiences and results from an interactive process of interpretation and (re)signification. Language learning strategies (LLS) are understood as specific actions taken consciously by the learner in order to assist him/her in the process of language learning (OXFORD, 2002). This study aimed at investigating the relationship between beliefs about language teaching and learning and the use of strategies in the context of an extension course in English, as well as at detecting whether there were changes in beliefs and in the use of writing strategies after some training on writing strategies. To achieve these goals, I tried to answer the following research questions: (a) What are the beliefs of university students on teaching and learning of writing in a foreign language? (b) What writing learning strategies do they use? (c) Is there any sort of influence of beliefs in the use of strategies or vice versa? If so, what is the nature of this relationship? (d) After an awareness training on LLS on writing, were there any changes in the beliefs of informants about the process of writing in EFL and in the use of strategies? Where there any improvement in the quality of textual productions of learners? The following data collection instruments were used: Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (OXFORD, 1990), writing strategies questionnaire (PETRIC and CZARL, 2003), inventory of Beliefs about teaching and learning of writing in L2 (LUZ, 2006) narratives, focus group. The results showed that the participants hold limiting beliefs about writing, understood by them as a practice of grammatical knowledge. This belief influences, in a direct way, the selection of LLS. Among the most cited is the

use of the dictionary, either during the process of writing, as well as in the review process. It was also found that, after the intervention process, there was some reframing of beliefs about the role of writing and teaching of this skill in public schools. However, more rooted beliefs, such as the relationship between writing and grammar were not resignified. An improvement in the quality of textual productions of the participants in terms of genre configuration and use of grammar was perceived.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

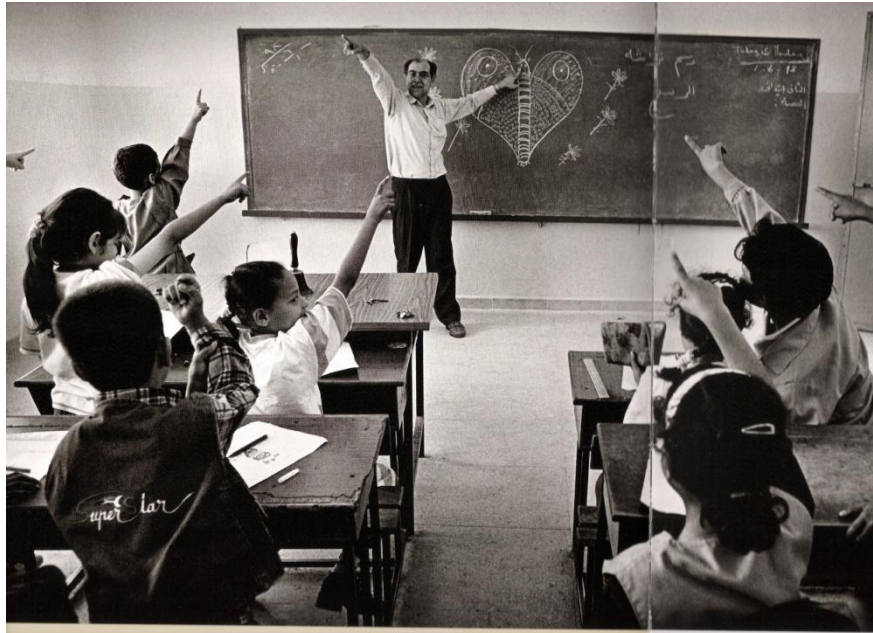


Figura 1: Sala de aula, Sebastião Salgado

O ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) é um processo que sofre influência de vários fatores. Dentre eles, podemos mencionar o ambiente no qual o ensino toma lugar, as condições materiais oferecidas ao aprendiz, e, também, fatores pessoais, tais como motivação, estilos de aprendizagem, crenças e uso de estratégias. Início este trabalho com uma imagem de Sebastião Salgado, que retrata uma situação comum no contexto escolar: um professor à frente da sala, como todas as carteiras enfileiradas. A princípio, esta seria uma sala de aula tradicional, mas ao olharmos a imagem com mais atenção, é possível perceber que há uma interação muito boa entre professor e aprendizes. O primeiro parece motivar os segundos, fazendo com que estes façam parte do processo ativamente, construindo conjuntamente o conhecimento. Apesar de poder contar apenas com dois tipos de tecnologia, giz e quadro negro, a aula parece despertar no aprendiz o desejo de aprender. Para que isso aconteça, é importante que se leve em consideração os fatores pessoais do aprendiz, mencionados acima, principalmente suas crenças sobre ensino e aprendizagem, pois estas guiam a maneira como o indivíduo se porta diante do processo de aprendizagem

(BARCELOS, 2006). Quando há conflito entre as crenças desses dois atores sociais¹, tal processo pode ser prejudicado.

Porém, essa não é a situação aparente da sala de aula da fotografia de Salgado. O professor parece conhecer bem a turma, seus estilos de aprendizagem e suas crenças sobre a mesma, sua motivação e estratégias de aprendizagem.

Decidi iniciar este trabalho com essa imagem por acreditar não haver melhor maneira de introduzir a temática das crenças no contexto de sala de aula do que mostrando uma situação cotidiana em que estas exercem papel de grande importância. A imagem reflete a importância desse compartilhamento de crenças e motivação entre alunos e professores.

Muitas pesquisas vêm sendo realizadas dentro da Linguística Aplicada (LA) em relação às crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas materna (LM) e estrangeira (LE), bem como sobre o uso de estratégias de aprendizagem de línguas (EALs), mostrando a importância de ambos os conceitos para a LA.

Dissertações de mestrado e teses de doutoramento que tratam do assunto têm sido defendidas em vários programas de pós-graduação do país (COSTA, 2000; MAGNUS, 2005; RIOS, 2005; MUNERO, 2008; e SANTOS, 2008). Esses estudos investigaram diferentes aspectos das EALs, tais como: a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e o nível de ansiedade por parte dos alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental (COSTA, 2000); EALs (cognitivas, metacognitivas e sócio-afetivas) usadas conscientemente por aprendizes de língua estrangeira (LE) de 7ª e 8ª séries em escolas públicas brasileiras (MAGNUS, 2005); intervenção em estratégias de produção de na produção de narrativas (RIOS, 2005); utilização de estratégias de aprendizagem por alunos de diferentes áreas do conhecimento (MUNERO, 2008); e conhecimento do professor sobre o uso de estratégias (SANTOS, 2008). Além dessas, as pesquisas no exterior, bem como no contexto nacional (HARRIS, 2003; ROSSITER, 2003; KHALDIEH, 2000; COSTA E BOROUCHOVITCH, 2009; YABUKOSHI e TAKEUCHI, 2009; GAIGNOUX e SILVA, 2008; PEACOCK e OH, 2003), mostram a relevância do

¹ Utilizo o termo ator social por acreditar que cada indivíduo assume um papel ativo na sociedade, dependendo do contexto em que atuam. Cada contexto apresenta os atores sociais que fazem parte dele, a sala de aula, por exemplo, encontramos os atores sociais professor e aluno. A origem do conceito de ator social está na Antropologia e Sociologia.

conceito de estratégias de aprendizagem bem como as contribuições para a área de ensino e aprendizagem de LE, tanto no que concerne à parte teórica dos estudos, quanto à parte metodológica/prática.

Esta pesquisa difere daquelas realizadas até então, uma vez que pretende, além de realizar o levantamento das estratégias de aprendizagem (EALs, doravante) utilizadas pelos alunos e a relação com suas crenças, fazer um treinamento sobre o uso das EALs com os alunos participantes dessa pesquisa, para que eles ampliem as opções de estratégias de escrita disponíveis para seu uso, proporcionando, assim, uma maior autonomia de tais indivíduos, enquanto aprendizes de LE. Entendo autonomia, nesse contexto, como sendo

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 25)

Compartilho da visão de autonomia proposta por Paiva (2005). Segundo Sena e Paiva (2009, p.31), a definição de Paiva (2005) engloba tanto os fatores de interferências internas quanto os diferentes graus de independência no processo de aprendizagem.

É possível associar a postura (não) autônoma do aprendiz às suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisas mostram que existe relação, tanto de causa e efeito, quanto dialética² e hermenêutica³ entre crenças e o uso de EALs (YANG, 1992; CONCEIÇÃO, 2004; MOKHTARI, 2007; LOPES, 2007), que seriam ferramentas úteis para uma aprendizagem mais autocentrada, na qual o aprendiz é o agente de seu próprio processo de aprendizagem de LE.

O presente trabalho pesquisou as crenças de alunos de língua inglesa (LI) sobre ensino e aprendizagem de escrita em L2⁴, no contexto de ensino de LI para universitários. O estudo buscou, ainda, compreender como tais crenças

² Segundo CHARAUDEAU e MAINGUENEAU (2004, p. 159), o termo dialética pode ser definido como sendo “uma forma particular de diálogo, que se desenvolve entre dois parceiros, cujas trocas são estruturadas em função de papéis específicos, orientada para a procura metódica da verdade”. Dessa forma, uma relação dialética entre crenças e ação significaria uma interferência dialógica entre ambas as partes, em que uma influenciaria a outra.

³ Nesse tipo de relação, pode haver uma dissonância entre crenças e ações, ou uma relação de influência dos fatores contextuais (BARCELOS, 2006)

⁴ Utilizo o termo L2 para se referir à segunda língua, intercambiavelmente com o termo LE (língua estrangeira).

se relacionam às estratégias de escrita utilizadas pelos alunos. Busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as crenças de alunos universitários sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LE?
- b) Quais as estratégias de aprendizagem de escrita que eles utilizam?
- c) Após um trabalho de conscientização sobre EALs de escrita, houve mudança nas crenças dos participantes sobre o processo de escrita em LE e no uso de estratégias?
- d) Qual a natureza da relação entre crenças e o uso de EALs de escrita?
- e) Após um trabalho de intervenção no uso de EALs de escrita, houve melhoria na qualidade dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a natureza da relação existente entre crenças de alunos de um curso de extensão em LI sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LE e o uso de EALs para a escrita e se houve resignificação de crenças e mudança no uso de estratégias após um trabalho de intervenção.

1.1.2. Objetivos específicos

Este trabalho apresentou os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as crenças de alunos universitários sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LI;
- b) Identificar as EALs de escrita utilizadas por alunos universitários.
- c) Verificar se, após um trabalho de conscientização sobre EALs de escrita, os alunos mudaram suas crenças e/ou modificaram o uso de estratégias.
- d) Verificar a natureza da relação existente entre crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LE e a utilização de EALs de escrita pelos alunos;

e) Verificar se após o processo de intervenção houve modificação na qualidade dos textos produzidos pelos participantes.

1.2. Justificativa

A motivação inicial para a realização desta pesquisa surgiu a partir de minha prática em sala de aula, enquanto aluno e professor de LI. A partir dessa vivência é possível perceber que muitos aspectos do ensino e aprendizagem de línguas passam despercebidos aos aprendizes. Isso acontece devido a uma falta de conscientização acerca desse conhecimento. Dessa forma, a instrução sobre o uso de estratégia é válida devido ao fato de despertar no aluno a consciência da necessidade de um posicionamento mais autônomo.

A literatura em LA vem enfatizando, há muito tempo, a necessidade de um ensino centrado no aluno e não mais somente no professor (RICHARDS e LOCKHART, 1996). Nesse modelo de ensino, o professor passa a dividir com o aprendiz a responsabilidade pela aprendizagem. O perfil de aluno ideal, na modernidade, é o de um indivíduo autônomo, que busca por si, com auxílio do docente, métodos satisfatórios para uma aprendizagem efetiva. O professor, nesse novo contexto, deixou de ser aquele que dita como deve ser o ensino e passou a atuar mais como um guia, que conduz o aprendiz a descobrir novas formas de aprender. Dessa forma, a pesquisa sobre a relação entre crenças e EALs justifica-se por três razões:

Primeiramente, a ampliação dessa área de estudos é essencial para tentar suprir o aluno com ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma. Entender o funcionamento das EALs, bem como a importância de um trabalho com as crenças, pode auxiliar no processo de conscientização do aprendiz sobre sua coparticipação na aprendizagem de uma língua (LOPES, 2007). Nesse quesito, a literatura nacional sobre EALs é carente de estudos. Fazendo uma busca em periódicos nacionais, encontrei poucos estudos sobre EALs no contexto brasileiro, com exceção de Rocha (2002), Conceição (2004) e Lopes (2007).

Em segundo lugar, apesar de as crenças e as EALs exercerem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem de LE (BARCELOS, 2004, 2006) existem ainda poucos estudos sobre crenças de alunos

universitários não-estudantes da linguagem sobre ensino e aprendizagem de LE (ARAGÃO, 2008) e sua relação com estratégias.

Por fim, outra justificativa para esta pesquisa seria a função instrumental que a língua assume no contexto acadêmico. Existe uma procura muito grande por parte dos alunos pela LI para a leitura e produção de textos acadêmicos. Dessa forma, esta pesquisa, que visa um trabalho com estratégias cognitivas para a aprendizagem de escrita em LE, contribuirá não somente para a conscientização dos aprendizes de línguas sobre a importância de um posicionamento autônomo, mas também como um instrumento para o trabalho com a habilidade escrita da língua. Esta habilidade se caracteriza, na sociedade atual, como um importante meio de ascensão social e desempenha um papel fundamental para uma maior compreensão da sociedade. Faber (2010, p.270) relaciona a mudança social ao domínio da escrita, defendendo que

estudos sobre a intersecção da atividade de escrita com a mudança social tem mostrado esta como um processo multiforme que envolve uma complexa interação de material discursivo e condições sociais. Legalmente, mas também social e culturalmente, as organizações modernas e profissões são produtos da comunicação escrita.⁵

Dessa forma, por meio dela, o indivíduo tem acesso ao material discursivo que representa as grandes instituições sociais e, por meio de um posicionamento crítico-reflexivo, podemos assumir um papel ativo na sociedade, desempenhando de maneira efetiva o nosso papel enquanto atores sociais em determinados contextos, pois, como afirma Faber (2010, p. 270)

como os pesquisadores chegaram ao entendimento de grupos sociais e organizações como produtos da comunicação escrita, alguns trabalhos têm mostrado que as mudanças sociais e culturais dentro de tais organizações são também combinações de atividades sociais e textuais.⁶

⁵ Minha tradução para: “studies of the intersection of writing and social change have shown social change to be a multiformed process involving a complex interplay of discursive material, and social conditions. Legally, but also socially and culturally, modern organizations and professions are the products of written communication” (FABER, 2010, p. 270).

⁶ Minha tradução para: “As researchers have come to understand social groups and organizations as products of written communication, further studies have shown that social and cultural changes within such organizations are also combinations of social and textual activities.” (FABER, 2010, p. 270)

Trazendo essa abordagem para o contexto de sala de aula, é possível afirmar que o trabalho com a escrita no sistema escolar justifica-se, assim, por ser uma forma de empoderamento do indivíduo, dando a ele as ferramentas necessárias para sua ascensão social, para que desta forma possa agir na sociedade, se portando como um cidadão ciente dos seus deveres e direitos.

Crenças e o uso de EALs de escrita são consideradas, nesta pesquisa, como variáveis importantes que influenciam de maneira direta o processo de escrita. Dessa forma, um trabalho de conscientização com tais variáveis é de extrema importância para o aprendiz, uma vez que o tornará consciente destas, bem como de seu papel no processo de aprendizagem de escrita.

Trabalhar com as crenças do aprendiz é mostrar um respeito à sua individualidade. Isso revela uma evolução nos estudos da LA contemporânea, que, há algumas décadas, tenta inserir o fator social no contexto de suas pesquisas. Portanto, essa pesquisa tentou se enquadrar nessa perspectiva dos estudos contemporâneos da LA, que, segundo Fabrício (2006, p. 48) “é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. É por meio do discurso que temos acesso a crenças do indivíduo, e ainda podemos identificar possíveis relações entre essas e comportamentos e ações.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: neste primeiro capítulo introduzi o meu trabalho, inserindo-o no contexto das pesquisas em LA acerca das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e de estratégias de aprendizagem. No próximo capítulo apresento o referencial teórico utilizado neste trabalho, tais como o conceito de crenças e de estratégias de aprendizagem de escrita adotados. No terceiro, exponho os pressupostos metodológicos seguidos para a execução da pesquisa. No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados coletados, buscando atender aos objetivos propostos. Por fim, no capítulo final, discorro sobre as considerações finais, implicações e limitações da pesquisa realizada, bem como faço algumas sugestões de pesquisas futuras a serem desenvolvidas no que concerne ao tópico deste trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento os conceitos teóricos que deram embasamento a esta pesquisa, tentando situá-los dentro da perspectiva da LA contemporânea caracterizada por uma multiplicidade de fenômenos (FABRÍCIO, 2006) e, ao mesmo tempo, relacionando tais conceitos entre si, justificando, assim, a abordagem teórica e metodológica deste trabalho. Primeiramente, trago uma breve discussão sobre o conceito de crenças e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, faço um pequeno histórico sobre os estudos realizados sobre EALs e apresento algumas críticas feitas às pesquisas nesse campo. Faço ainda uma pequena explanação sobre a pesquisa em estratégias de escrita e, por fim, abordo trabalhos que relacionam crenças e o uso de EALs.

2.1.Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças é recente na LA – o início das pesquisas em crenças na LA data da década de 80 – e tem chamado, cada vez mais, a atenção de pesquisadores (BARCELOS, 2004). É perceptível o aumento no número de trabalhos publicados a respeito do tema. São artigos, capítulos de livros, dissertações e teses defendidas que investigam crenças sobre ensino e aprendizagem relacionadas com outros fatores, como por exemplo, EALs (LOPES, 2007; CONCEIÇÃO, 2004, MOKHTARI, 2007; YANG, 1992), ensino de LE em escolas públicas (COELHO, 2005 e 2006), indisciplina (ZOLNIER, 2007), dentre outros.

Esse aumento no interesse no estudo sobre crenças justifica-se na sociedade contemporânea pelo fato de a abordagem de ensino vigente privilegiar o aprendiz e todas as contribuições que o mesmo traz consigo de suas experiências fora de sala de aula. Ele passou a ser entendido como um ser dotado de emoções, crenças e conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, influenciarão o seu papel de aprendiz no contexto educacional.

Existem vários termos e conceitos presentes na literatura para se definir crenças (cf. BARCELOS, 2003 para uma lista completa). Apesar dessa profusão de termos adicionar maior complexidade à investigação desse

conceito, mostra, ao mesmo tempo, a importância deste para a LA (BARCELOS, 2004; PAJARES, 1992; MADEIRA, 2008). Neste trabalho, adoto a concepção de Barcelos (2006, p. 18), que, de modo semelhante a Dewey (1933)⁷, define crenças

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 são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Wenden (1999) entende crenças como sendo um termo de uso intercambiável com conhecimento metacognitivo⁸, que caracteriza-se por sua estabilidade, apesar de poder sofrer alterações com o passar do tempo. Outra característica é de que tal tipo de conhecimento pode ser adquirido de forma inconsciente, por meio de observação, ou de forma consciente, quando escutamos (enquanto aprendizes) professores, pais ou colegas nos dando conselhos sobre como aprender uma LE (WENDEN, 1999). As crenças podem ser definidas através de sua natureza e características. Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006) listam estas. De acordo com as autoras, crenças são: (i) dinâmicas (o que vai de encontro ao que é proposto por Wenden (1999), que defende a estabilidade das crenças); (ii) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; (iii) experienciais; (iv) mediadas; (v) paradoxais e contraditórias; (vi) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; (vii) não tão facilmente distintas do conhecimento.

Quanto ao item (i), é preciso entender que, o fato de as crenças serem dinâmicas não significa que são geradas automaticamente, mas, sim, se ancoram em algo, como afirma Dufva (2003). Concordo com Barcelos e Kalaja (2003) e Barcelos (2006) no que diz respeito à dinamicidade das crenças, por acreditar que a experiência molda a crença do indivíduo, sendo, assim, passível de sofrer alterações. Em relação ao item (ii), Barcelos e Kalaja (2003,

⁷ DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

⁸ Segundo Ribeiro (2003), o *conhecimento metacognitivo* “é definido como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações.”

p. 233) defendem a ideia de que “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”. Quanto ao fato de serem mediadas, Barcelos (2006) propõe que elas podem ser entendidas como instrumentos ou ferramentas, que podemos usar ou não, para a solução de um problema, de acordo com a situação.

Madeira (2008) chama a atenção para o fato de que nem sempre as crenças são facilitadoras do processo de aprendizagem. Segundo o autor, crenças que não estão bem fundamentadas geralmente têm um efeito não satisfatório no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. No que diz respeito ao item (v), o fato de serem paradoxais e contraditórias, pode-se afirmar que “as crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006, p. 20). Quanto ao item (vi), ressalto o fato de que a relação entre crenças e ações não é necessariamente direta, ou seja, as crenças não essencialmente influenciam as ações, existe uma relação muito mais complicada entre ambas, o que será melhor discutido posteriormente. Em relação ao último item, é possível, de acordo com Woods (2003, p. 226-227), observar que, “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

Nespor (1987) e Pajares (1992) apresentam algumas características das crenças, às quais acrescento à lista acima:

- (i) presunção existencial: refere-se ao fato de que um sistema de crenças, segundo o autor, geralmente contém a presunção ou suposição da existência ou não de entidades, assim como a crença na existência de diferentes deuses. Suposição existencial refere-se às verdades pessoais que as pessoas carregam consigo. Elas são “percebidas como entidades imutáveis que estão além do conhecimento e controle individual⁹” (PAJARES, 1992, p. 309);
- (ii) alternatividade: relaciona-se à existência, por meio das crenças, de uma realidade alternativa, em que o indivíduo projetará o seu “eu” ideal;

⁹ Minha tradução para: “perceived as immutable entities that exist beyond individual control or knowledge” (PAJARES, 1992, p. 309)

- (iii) aspectos avaliativos e afetivos: não existe crença desprovida de julgamentos, de avaliações, uma vez que esses aspectos fazem parte de sua natureza;
- (iv) armazenamento episódico: as crenças são armazenadas por meio de “episódios” provenientes da experiência do indivíduo.

Elas surgem a partir de nossa vivência no mundo e são construídas e moldadas por nossas experiências. Uma vez construída, a crença irá se agrupar a outras, formando um sistema. Hosenfeld (2003) defende a ideia de que muitas crenças do aprendiz de L2 são “emergentes” e que estas se relacionam de maneira bem forte com as suas ações. Segundo a autora, em estudos sobre metacognição, alguns autores entendem crenças como sendo conhecimento metacognitivo, e estabelecem uma relação muito forte entre crenças e comportamentos (p. 37). A autora afirma que as crenças são entendidas de acordo com a linha teórica às quais se inserem os estudos a respeito do tema. De acordo com Hosenfeld (2003, p. 39), elas são parte das construções de experiências anteriores, e “uma vez que as crenças mudam juntamente com as experiências nas quais elas são engendradas, segue-se que [estas] são dinâmicas, socialmente construídas e contextuais¹⁰”.

Madeira (2008) apresenta alguns fatores que exercem influência na formação de crenças. O primeiro deles seriam os hábitos arraigados – a experiência acumulada na nossa vivência do processo de aprendizagem é um dos principais fatores que influenciam a formação destas. O segundo seriam as questões afetivas. Outros fatores têm origem sociocultural, tais como etnia e classe social; e os conceitos inadequados adquiridos pelos aprendizes em algum momento de sua vida. O autor afirma que as crenças podem tanto ser facilitadoras, como podem atuar de maneira negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Baseando-se em Rokeach (1968)¹¹, Barcelos (2007) afirma que temos crenças mais centrais, interconectadas umas às outras e, dessa forma, mais difíceis de serem modificadas. Temos, também, as crenças periféricas, menos

¹⁰ Minha tradução para: Since beliefs change along with the experiences in which they are embedded, it follows that beliefs are dynamic, socially constructed, and contextual”. (HOSENFELD, 2003, p. 39)

¹¹ Rokeach, M. *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. Jossey-Bass: San Francisco, 1968

centrais e com menos conexões entre si (BARCELOS, 2007; PAJARES, 1992). Segundo Pajares (1992), quanto mais cedo uma crença for formada e perpetuada, mais conexões ela fará e mais difícil será para alterá-la posteriormente. Dessa forma, para haver mudança de uma crença, deverá acontecer uma mudança em todo sistema. Como as crenças estão interconectadas, “é preciso que haja uma desconstrução de algumas para que outras possam ser incorporadas” (BARCELOS, 2007, p. 118).

A mudança de crenças é difícil devido à natureza das mesmas. Para que haja mudança, é preciso que o que é familiar passe a ser questionado, ou seja, que haja um estranhamento do que é comum para o indivíduo. Segundo Barcelos (2007), o familiar se torna desconhecido, já que a mudança de crenças está relacionada intrinsecamente à mudança na ação. Trazendo esses aspectos para o contexto sala de aula, o professor e o aprendiz precisam questionar uma prática enraizada e familiar, refletindo sobre o porquê de agirem de tal maneira. Dessa forma, à reflexão pode levar o indivíduo ao estranhamento de uma prática, o que vai abrir caminho para uma possível mudança. Exemplificando, um aprendiz que acredita que o processo de escrita em LI equivale ao da LM, irá entender a escrita em LI como uma tradução direta para essa segunda língua. Porém, quando este passa por um treinamento sobre a escrita, em que são trabalhados seus fundamentos, pode ser que o indivíduo comece a se questionar sobre sua própria teoria sobre escrita em LI, fazendo com que haja um estranhamento sobre uma prática, que antes era familiar para o ele. Pajares (1992) defende que para haver uma mudança de crenças “a pessoa precisa perceber suas próprias crenças como não satisfatórias” (p. 119). Deve haver um desafio da crença existente, por exemplo, um estudante que acredita em determinado método como sendo o mais produtivo para a aprendizagem, precisa se deparar com um outro método que seja mais efetivo, para que comece a reconsiderar o método anterior e refletir sobre sua efetividade.

Barcelos (2007) menciona os conceitos de assimilação e acomodação, utilizados por Posner et al. (1982 apud PAJARES, 1992, p. 320). Por assimilação, entenda-se a incorporação de novas crenças a um sistema já existente. Acomodação, por sua vez, seria a reorganização de um sistema para acomodar uma nova crença. Segundo Pajares (1992), ambos os conceitos resultam na mudança de crenças, porém, a acomodação exige uma alteração

mais radical. O autor afirma que, quando as crenças são mais profundas e arraigadas, é mais provável que haja assimilação do que acomodação dessas novas informações. Porém, ainda de acordo com Pajares (1992), as novas crenças devem ser consistentes com as outras presentes na estrutura do sistema, ou seja, um indivíduo que acredita em determinada filosofia não irá acrescentar ao seu sistema de crenças os princípios Rokeach (1968 apud PAJARES, 1992, p.320) sugere que as crenças “devam ter conexões funcionais com as outras crenças da estrutura”¹², não havendo divergência de crenças dentro de um mesmo sistema.

De acordo com Barcelos (2006, 2007), “[as] crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas crenças e, talvez, a mudança em ambas” (BARCELOS, 2006, p. 29). A autora ressalta a necessidade de um espaço para que alunos e professores desafiem e questionem suas crenças, para que haja assim “momentos catalisadores de reflexão” (BARCELOS, 2006, p. 26).

O contexto social no qual o indivíduo se insere influenciará essa possível mudança de crenças. As experiências vividas por ele podem tanto fazer com que surjam novas crenças como também podem impulsionar uma alteração no sistema de crenças já existente. Sendo assim, ao se analisar as crenças dos indivíduos, é imprescindível que se leve em consideração todo o seu contexto social.

Barcelos (2007) aponta três tipos de relação entre crenças e ações: a primeira é a de causa e efeito, na qual as crenças exercem influência direta nas ações; a segunda é a relação interativa, na qual crenças influenciam ações e vice-versa; a terceira seria a relação hermenêutica, em que crenças e ações podem ser divergentes, devido a fatores contextuais.

No primeiro tipo de relação, para que a ação seja mudada, a crença deve ser primeiro alterada. No segundo, as mudanças nas crenças levariam a modificações nas ações e vice-versa. Existe uma gama de fatores que podem fazer com que a ação do professor divirja de suas crenças. Borg (2003, p. 94) propõe que “as práticas dos professores são também moldadas pelas realidades social, psicológicas e ambientais da escola e da sala de aula”¹³. O

¹² Minha tradução para: “they must have functional connections to other beliefs in the structure.” (PAJARES, 1992, p. 320)

¹³ Minha tradução para: “teachers’ practices are also shaped by the social, psychological and environmental realities of the school and classroom”. (BORG, 2003, p. 94)

autor lista uma série de fatores que pode influenciar nesse desvio da ação: “pais, requerimentos da diretoria, a escola, a sociedade, demandas do currículo, *layout* da escola e da sala de aula, políticas escolares, os colegas de classe, testes padronizados, e a disponibilidade de recursos”¹⁴ (BORG, 2003, p. 94).

Para Barcelos (2007), a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas relaciona-se a alguns fatores. O primeiro seria a possibilidade de compreender as ações ou comportamento dos aprendizes em sala de aula, bem como entender as estratégias de aprendizagem que estes utilizam (OXFORD, 1990; DORNYEI, 2005). Um outro fator que justifica o trabalho com crenças é o fato de que entender as crenças de professores e alunos pode prevenir um possível conflito entre ambos. Por fim,

a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e professores (BARCELOS, 2007, p. 112).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para a pesquisa em crenças sobre ensino e aprendizagem são variados. Vieira-Abrahão (2006) discorre sobre os principais deles, a mencionar: questionários, entrevistas, autorelatos ou narrativas, observação de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento¹⁵ e desenhos. Coelho (2005, 2006) buscou fazer um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus alunos sobre o ensino de LI na escola pública, com o intuito de compreender como estes justificam suas crenças. Utilizou para tanto narrativas de professores, observação de aulas com anotações de campo feitas pela pesquisadora, questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio. Essa exemplificação de estudo serve para enfatizar o fato de que é muito comum e aconselhável o uso de diversos instrumentos de pesquisa, para que se chegue a uma triangulação dos dados,

¹⁴ Minha tradução para: “parents, principal’s requirement, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standardised tests and the availability of resources” (BORG, 2003, p. 94)

¹⁵ De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 227), as 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.”

dando assim uma maior credibilidade para os resultados da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a geração de dados no presente estudo serão especificados mais adiante, na seção de metodologia.

Antes de finalizar essa seção, é importante ressaltar que a pesquisa em EALs e crenças estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que foi a partir da tentativa de entender os processos e ações que os bons aprendizes realizavam para aprender de forma efetiva que surgiu o interesse nas crenças mantidas por esses. Na próxima seção apresento um breve histórico sobre os estudos sobre EALs, bem como procuro relacionar tais estudos com aqueles sobre crenças.

2.2. Estratégias de aprendizagem de línguas (EALs)

O interesse em estratégias de aprendizagem surgiu em meados dos anos 70, no exterior, a partir da mudança do foco das pesquisas em ensino do produto para o processo (LOPES, 2007). Houve, por parte dos pesquisadores, uma maior preocupação em se estudar a maneira como os aprendizes aprendem bem como os aspectos relacionados à aprendizagem. Nesse período houve a preocupação de se entender a maneira como o “bom aprendiz” se comportava durante o processo (O’MALLEY e CHAMOT, 1995; RICHARDS e RENANDYA, 2002). Os estudos desse momento inicial consistiam em observar o comportamento dos chamados “bons aprendizes” para que este pudesse ser expandido a outros que não dispunham das mesmas características. Tais estudos mostraram que os bons aprendizes utilizavam EALs enquanto aprendiam uma L2, e que essas estratégias poderiam ser descritas e classificadas (O’MALLEY e CHAMOT, 1995). Rubin (1975) verificou as EALs de aprendizes bem-sucedidos, com o intuito de identificá-las e torná-las disponíveis aos aprendizes menos sucedidos. Nos anos 80, Rubin (1987) identificou três tipos de estratégias que contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem de línguas: estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e estratégias sociais.

Nos anos 90, houve um novo impulso nas pesquisas em EALs. Dentre os principais trabalhos da década podemos mencionar o de Oxford (1990). Nesse trabalho, a autora propõe o questionário SILL (Inventário de Estratégias

para Aprendizagem de Línguas¹⁶⁾ para se ter acesso às estratégias utilizadas por aprendizes de línguas. A autora define EALs como sendo

ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os alunos utilizam (geralmente intencionalmente) para melhorar o seu progresso no desenvolvimento das habilidades em segunda língua. Estas estratégias podem facilitar a internalização, estoque, recuperação ou uso da nova língua. Estratégias são ferramentas para o envolvimento autodirigido, necessário para o desenvolvimento da habilidade comunicativa (OXFORD, 2002, p. 124).

Essa definição nomeia a natureza das EALs. Pode-se dizer que estas são processos mentais conscientes que se materializam através de ações direcionadas a melhorar algum aspecto da aprendizagem (OXFORD, 2002).

Quadro 1: Definições de estratégias de aprendizagem de línguas

Wenden e Rubin (1987, p. 7)	(1) “o termo ‘estratégias de aprendizagem’ refere-se aos comportamentos de aprendizagem de línguas em que alunos se engajam para aprender e regular a aprendizagem de uma segunda língua.” / “O termo ‘estratégias de aprendizagem’ refere-se àquilo que os alunos sabem sobre as estratégias que eles usam, ou seja, a seus conhecimentos sobre estratégias.” (p. 6) / “o termo ‘estratégias de aprendizagem’ refere-se também ao que os alunos sabem sobre os aspectos da sua aprendizagem de línguas para além das estratégias que utilizam, por exemplo, que fatores pessoais facilitam a aprendizagem de L2; princípios gerais a seguir para aprender com êxito uma segunda língua; o que é fácil ou difícil ao aprender um idioma específico, como eles podem usar a língua. Supõe-se que esse conhecimento pode influenciar a escolha de estratégias por parte dos alunos ¹⁷⁾ ”
Oxford (1990, p. 1)	(2) “Estratégias de aprendizagem são medidas tomadas por estudantes para melhorar sua própria aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para o envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. ¹⁸⁾ ”
O’Malley e Chamot	(3) “pensamentos ou comportamentos especiais que as

¹⁶ Strategy Inventory for Language Learning (OXFORD, 1990).

¹⁷ Minha tradução para: “the term *learner strategies* refers to language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language.” / “the term *learner strategies* refers to what learners know about the strategies they use., i.e., their strategy knowledge.”(p. 6) / “the term *learner strategies* also refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning; general principles to follow to learn a second language successfully: what is easy or difficult about learning a specific language; how well or poorly they can use the language. It is assumed that this knowledge may influence a learner’s choice of strategy.” (WENDEN e RUBIN, 1987, p. 7)

¹⁸ Minha tradução para: “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.” (OXFORD, 1990, p.1)

(1995, p. 1)	<p>peças utilizam para auxiliá-los a compreender, aprender ou reter novas informações” (...) “estratégias de aprendizagem são formas especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, aprendizagem e/ou retenção de informação”¹⁹</p>
Oxford (2001, p. 359)	<p>(4) “são definidas como ‘ações específicas, comportamentos, passos, ou técnicas - como a procura de parceiros de conversação, ou dar-se o incentivo para realizar uma tarefa difícil – utilizados(as) por estudantes para melhorar sua própria aprendizagem’ (SCARCELLA e OXFORD 1992 , p. 63). Quando o aluno escolhe conscientemente estratégias que se adequam ao seu estilo de aprendizagem e à tarefa de L2 em mãos, essas estratégias tornam-se um conjunto de ferramentas úteis para a aprendizagem ativa, consciente e autogerida.”²⁰</p>
Paiva (2005 p. 18)	<p>(5) “Estratégias de aprendizagem são ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem. As estratégias são usadas para memorizar vocabulário e estruturas lingüísticas, para organizar a aprendizagem, para usar e analisar a língua.”</p>

O Quadro 1 traz um resumo de algumas definições de estratégias, de acordo com os autores mais citados. As semelhanças e diferenças entre as definições apresentadas merecem ser comentadas. A primeira delas é a de O’Malley e Chamot (1995), que tratam estratégias como sendo “pensamentos especiais” ou comportamentos que irão auxiliar o aprendiz na compreensão e retenção de informações. Pode-se perceber que os autores estão inserindo em suas definições o conceito de estratégias dentro do campo da cognição. É possível inferir, ainda, que o uso de estratégias é, na maioria das vezes, um processo consciente. Oxford (1990), por sua vez, aborda EALs em termos de “passos” seguidos pelos aprendizes para melhorarem sua aprendizagem.

Wenden e Rubin (1987) introduzem várias concepções de estratégias, a começar pelo de fato de utilizarem o termo “estratégias do aprendiz”²¹. A primeira delas é a de EALs como comportamentos seguidos pelos alunos para

¹⁹ Minha tradução para: “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information” (...) “Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information” (O’MALLEY e CHAMOT, 1995, p. 1).

²⁰ Minha tradução para: (5) “are defined as ‘specific actions, behaviors, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning’ (Scarcella and Oxford 1992, p. 63). When learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning.” (OXFORD, 2001, p. 359)

²¹ Existe uma discussão acerca da terminologia utilizada na pesquisa em EALs. Grenfell e Macaro (2008) chamam atenção para este fato em seu artigo intitulado “*Claims and critiques*”. Neste trabalho, os termos *estratégias de aprendizagem de línguas* e *estratégias do aprendiz* são utilizados intercambiavelmente.

autocontrolarem sua aprendizagem – tópico este que mais tarde seria discutido por Dörnyei (2005). Outro uso para o termo seria para designar o conhecimento metacognitivo que o aprendiz possui sobre as estratégias que ele próprio utiliza. Por fim, os autores se referem a estratégias como sendo o conhecimento que o aprendiz possui sobre fatores relacionados à aprendizagem de línguas em si. A partir de tais concepções de EALs, pode-se perceber o enfoque dado pelos autores no perfil autônomo do aprendiz.

Oxford (2001) revê a sua definição proposta anteriormente (OXFORD, 1990), acrescentando a esta os termos ações, comportamentos e técnicas. Das definições apresentadas, Oxford foi a única a mencionar o aspecto comunicativo do uso da língua-alvo, ao afirmar que estratégias são ferramentas que auxiliam o aprendiz nesse processo. Outro aspecto importante da proposta da autora é que ela chama a atenção para um maior envolvimento do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Convém, ainda, ressaltar que apesar de a autora não mencionar o lado afetivo das estratégias, ela parece ser a única a considerar esse fator em sua definição e classificação.

Paiva (2005) entende estratégias como ações tomadas pelo aprendiz e chama atenção para o aspecto da consciência deste no uso de EALs. Para a autora, EALs são ações conscientes que realizamos. Dessa forma, para que o aprendiz execute determinada ação, ele deve estar consciente dos resultados que as mesmas podem causar em sua aprendizagem. Sendo assim, é possível afirmar que essa concepção de estratégias envolve o conhecimento metacognitivo, o conhecimento de como as línguas são aprendidas, proposta defendida por Wenden e Rubin (1987).

Existem várias taxonomias de EALs. Dentre elas citamos as de Oxford (1990), Wenden (1998) e O'Malley e Chamot (1995). Neste trabalho discuto apenas a proposta de Oxford (1990), que é uma das mais utilizadas até o momento. A autora propõe uma classificação inicial das estratégias em dois grupos: diretas e indiretas, de acordo com sua relação com a aprendizagem. As estratégias diretas são aquelas que envolvem, de forma direta, a língua-alvo. Estas são divididas em estratégias de memória, que auxiliam o aprendiz a armazenar e utilizar novas informações – exemplos desse tipo de EAL são agrupar palavras novas em uma rede semântica e associar palavras novas a imagens; estratégias cognitivas, que permitem que os alunos produzam o novo conhecimento de diferentes maneiras, por exemplo, transferir palavras novas

para outro contexto; e estratégias de compensação, por exemplo, adivinhar o significado de uma palavra pelo contexto, que permitem que o aprendiz use a língua independentemente da lacuna que possa vir a ter em relação ao conhecimento da língua-alvo.

As estratégias indiretas, por sua vez, são aquelas que auxiliam o aprendiz a controlar sua própria aprendizagem, mas sem envolver diretamente a língua-alvo. São divididas em estratégias metacognitivas, que ajudam o aprendiz a redimensionar o seu foco de aprendizagem e a monitorar seu próprio progresso (atuam em conjunto com as estratégias cognitivas (OXFORD, 1990)). Exemplos desse tipo de estratégia são a automonitoração e a autoavaliação. O segundo tipo são as estratégias afetivas, que ajudam os aprendizes a controlarem suas emoções, atitudes, motivações e valores. Como exemplos, temos estratégias de autoencorajamento (cultivar o pensamento positivo) e de autorecompensa. O terceiro tipo são as estratégias sociais, que auxiliam os aprendizes no momento da interação com outras pessoas, por exemplo, perguntas para clarificação e/ou verificação.

Dörnyei (2005) faz algumas ressalvas quanto à divisão proposta por Oxford (1990). Primeiramente, para o autor, as estratégias de compensação estão mais relacionadas ao uso da língua que à sua aprendizagem; segundo, as estratégias de memória deveriam constituir uma subclasse das estratégias cognitivas. O autor também acredita que as definições de Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1995) são combináveis, fazendo-se algumas alterações: a) exclusão das estratégias de comunicação do âmbito das EALs; b) combinação das estratégias cognitivas e de memória, de Oxford (1990); c) separação da categoria estratégias sociais e afetivas, de O'Malley e Chamot (1995). Combinando as duas classificações mencionadas, teríamos, de acordo com Dörnyei (2005):

- a) *estratégias cognitivas*: envolvem a manipulação e transformação do material aprendido;
- b) *estratégias metacognitivas*: envolvem estratégias como análise, avaliação, monitoramento, planejamento e organização;
- c) *estratégias sociais*: envolvem comportamentos interpessoais, comunicação;
- d) *estratégias afetivas*: envolvem o controle emocional.

Neste trabalho, utilizo a classificação de Oxford (1990), com a proposta de combinação de Dörnyei (2005), por acreditar que seja uma das mais completas, que engloba também o aspecto social da aprendizagem de línguas, aspecto esse de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.2.1. Críticas aos estudos sobre EALs

Nesta subseção, apresento críticas feitas por pesquisadores (SWAN, 2008; MANCHÓN, 2008; DORNYEI, 2005) aos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre EALs.

Em artigo recente, Swan (2008) faz uma crítica à forma como as estratégias são classificadas. O autor questiona o que chama de vaguidão e falta de embasamento teórico dos pesquisadores ao definir estratégias. Para o autor, o conceito é muito amplo. O lingüista aplicado afirma que “se tudo que se faz com a finalidade de aprender uma língua é interposto sob a égide de ‘estratégia’, não há nada que não seja estratégia, e então o conceito se torna vago.” (p. 264).²² Segundo o autor, devemos estabelecer critérios que diferenciem o comportamento estratégico na aprendizagem de línguas do comportamento comum. Swan (2008), porém, não propõe uma diferenciação entre esses dois tipos de comportamento, apenas chama a atenção para essa necessidade.

Manchón (2008) também apresenta algumas críticas aos estudos sobre EALs. A primeira delas é a mesma feita por Swan (2008), porém, volta-se para o treinamento em EALs. A autora afirma que é preciso examinar quais são as bases teóricas nas quais os modelos de treinamento estão construídos. A autora explica, ainda, que existe uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento sobre o comportamento estratégico dos aprendizes. Segundo Manchón (2008), é preciso chegar a uma conclusão se as estratégias são uma explicação da aprendizagem ou um auxílio para a mesma. A pesquisadora conclui que nunca ficou claro o modo como as estratégias contribuem para o desenvolvimento da língua, muito menos sobre os possíveis efeitos a longo prazo. Essa afirmação de Manchón (2008) condiz com a realidade do contexto

²² Minha tradução para: “If everything that one does in order to learn a language is brought under the umbrella of “strategy”, there is nothing that is not a strategy, and the concept becomes vacuous” (SWAN, 2008, p. 264).

de pesquisa em EALs, uma vez que os trabalhos interventivos no uso de estratégias apresentam, sim, a contribuição da conscientização do uso de EALs (FLAITS e FEYTEN, 1996; RUBIN, 1996), porém, não explicam qual é a natureza dessa contribuição.

Dörnyei (2005) critica o fato de as EALs serem incluídas na taxonomia de diferenças individuais. De acordo com ele, as EALs são um aspecto do processo de aprendizagem, e não uma característica individual do aprendiz. Concordo com o autor nesse ponto. As EALs são um aspecto do processo de aprendizagem que, como outros tantos, são influenciados diretamente pelas diferenças pessoais dos aprendizes, tais como crenças e estilos de aprendizagem. O autor critica também o fato de o conceito de estratégias ser ambíguo. Ele afirma que mesmo passados muitos anos após o início das pesquisas, ainda é necessária uma clarificação teórica sobre a natureza destas, tanto na psicologia educacional quanto na pesquisa em aquisição de segunda língua. Acredito que esteja havendo uma maior preocupação dos pesquisadores, atualmente, em se chegar a termos do que sejam EALs, buscando entender a natureza destas. Porém, concordo com Dörnyei (2005) quando afirma que é necessário que se chegue a termos do que são estratégias de aprendizagem.

As críticas aqui apresentadas nos revelam que ainda há muito o que se desenvolver no campo das EALs. Concordo com as apreciações de Swan (2008), Manchón (2008) e Dörnyei (2005). Existe, sim, uma vaguidão no que concerne à definição do que é EAL, porém, isso não seria um motivo para o abandono da pesquisa na área e, sim, serve como incentivo para uma contribuição para se chegar a um consenso sobre o que vem a ser uma EAL. Sendo assim, esta pesquisa visa contribuir para tais estudos, não propondo uma definição do que venha a ser EALs, mas fornecendo mais material para a discussão nesse campo.

Na próxima subseção, apresento alguns estudos que visaram relacionar crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas com o uso de estratégias de aprendizagem.

2.2.2. Crenças e estratégias de aprendizagem

Esta subseção traz alguns estudos que investigaram a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas com as EALs: Yang (1992), Mokhtari (2007), Lopes (2007) e Conceição (2004).

O trabalho de Yang (1992) buscou fazer uma relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e o uso de EALs por alunos chineses, aprendizes de LI em uma universidade no Taiwan. Foi um estudo quantitativo que utilizou apenas questionários estruturados, um para acessar as crenças dos alunos (BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory²³) e o outro para verificar o uso de estratégias (SILL – Strategy Inventory for Language Learning). Yang (1992) concluiu que existe uma relação direta entre crenças e o uso de EALs e que esta relação difere de acordo com as diferentes culturas na qual o indivíduo se insere.

Mokhtari (2007) faz um estudo semelhante ao de Yang (1992). Seu trabalho objetivou identificar as estratégias de aprendizagem de universitários aprendizes de persa e comparar tais estratégias com as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas que estes possuem. Utilizou, para tanto, três questionários, IBQ – *Individual Background Questionnaire* (Questionário Individual de Contexto), BALLI e SILL. Segundo a autora, os participantes reportaram um maior uso de estratégias sociais de compensação. Mokhtari (2007) afirma, ainda, que os participantes possuem crenças muito fortes a respeito da motivação. O estudo, assim como a de Yang (1992), mostra a existência de uma relação de causa e efeito entre crenças e o uso de estratégias.

Lopes (2007) buscou identificar as crenças dos aprendizes sobre EALs de LE e verificar como tais crenças podem influenciar a aprendizagem de LE. A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras de duas instituições de ensino superior (IES) no estado de Goiás: 61 alunos de uma IES particular e 23 de uma IES pública. Para atingir seus objetivos utilizou questionários abertos; questionários estruturados: SILL (Oxford, 1990); BraBELT (elaborado por Almeida Filho e Silva, 2004); entrevistas; observação; diários de campo; diários dialogados. Lopes concluiu que os alunos utilizavam várias EALs diretas,

²³ Inventário de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas.

cognitivas e de memorização e poucas EALs indiretas. A autora observou ainda que as ações nem sempre correspondiam às crenças.

Por fim, o estudo de Conceição (2004) objetivou investigar as crenças de aprendizagem de LE dos participantes em relação ao vocabulário e à estratégia de consulta ao dicionário, verificando i) a maneira como se processa a utilização da estratégia de consulta ao dicionário durante a realização de uma tarefa de leitura em língua inglesa; e ii) as contribuições do uso da estratégia de consulta ao dicionário para a retenção dos itens lexicais na memória de longo prazo. A pesquisa foi realizada com 51 participantes de um curso de inglês instrumental em uma universidade pública do estado de Minas Gerais, utilizando como instrumentos de coleta de dados uma tarefa de leitura, questionários sobre crenças e estratégias, entrevistas individuais e um teste de retenção de vocabulário. Os resultados sugeriram a existência de uma relação direta entre experiências e ação – os alunos utilizam o dicionário na execução da tarefa de leitura, repetindo suas experiências do ensino médio. No entanto, o uso de tal estratégia não contribui de maneira significativa para a retenção de vocabulário. O estudo mostra haver uma relação interativa entre crenças e ações (o uso de EALs).

No que concerne à relação entre crenças e uso de EALs, Yang (1992) e Mokhtari (2007) apontam para uma relação de causa e efeito entre as crenças e o uso de estratégias. Lopes (2007), por sua vez, afirma que as ações dos aprendizes nem sempre coincidem com suas crenças (relação hermenêutica). Conceição (2004), por fim, aponta para uma relação interativa entre crenças e uso de EALs.

Levando em consideração os trabalhos acima percebe-se que, apesar de já passados 30 anos de pesquisa sobre EALs, os trabalhos, em sua maioria, são quantitativos, na medida em que visam fazer levantamentos ou listagem de EALs em determinados contextos. Esta pesquisa pretende contribuir em termos metodológicos, uma vez que propõe-se uma análise qualitativa-interpretativista da relação entre crenças e estratégias.

4.2.3. Escrita e o uso de estratégias de aprendizagem

Por este trabalho também se inserir nos estudos que visam contribuir para a reflexão sobre a escrita e os processos pelos quais os participantes

passam ao escrever, acredito ser necessário apresentar reflexões de autores que atuam na área em questão. Dessa forma, destaco, inicialmente, algumas concepções de escrita. Logo em seguida, abordo o processo de ensino de aprendizagem dessa habilidade e discorro sobre alguns fatores que influenciam a atividade de escrita, tais como o uso de EALs.

“Escrever é a transcrição da língua falada para a escrita”, “escrever é organizar palavras em texto para comunicar uma mensagem”. Estas são apenas concepções de escrita que são bem comuns entre os aprendizes de línguas. Apesar de apresentar certas características dessa atividade, não dão conta da complexidade que é a tarefa da escrita. Considero, neste trabalho, a definição Schmandt-Besserat e Erard (2010, p. 7) para a escrita, que é vista como sendo

um sistema de sinais gráficos que representam as unidades de uma língua específica. As unidades a serem representadas (sons individuais, sílabas, partes de palavras, ou uma combinação dos três) são uma função da estrutura da língua, as necessidades e tradições da sociedade que usa tal sistema e as capacidades do cérebro humano.²⁴

Essa definição engloba a complexidade da tarefa que, não se resume apenas a uma transcrição da língua falada, mas sim, é um processo com a função muito maior de representar a cultura e tradições de uma sociedade. Se voltarmos às origens da escrita, que surgiu, inicialmente através dos símbolos pintados nas cavernas (SCHMANDT-BESSERAT e ERARD, 2010), nas quais o indivíduo gravava sua história para a posteridade, entenderemos melhor essa função social da mesma.

Olshtain (2001, p. 207) propõe que “é por meio da escrita que uma pessoa pode comunicar uma variedade de mensagens a um leitor ou leitores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos”²⁵. A autora ressalta a necessidade de encorajar, durante o processo de aprendizagem de línguas, a escrita como uma atividade comunicativa.

²⁴ Minha tradução para: “Writing is a system of graphic marks that represent the units of a specific language. The units to be represented (whether individual sounds, syllables, parts of words, or some combination of all three) are a function of the structure of the language, the needs and traditions of the society that uses that system, and the capabilities of the human brain.” (SCHMANDT-BESSERAT, 2010, p. 7)

²⁵ Minha tradução para: “it is via writing that a person can communicate a variety of messages to a close or distant, known or unknown reader or readers.” (OLSHTAIN, 2001, p. 207)

Segundo a autora, a tarefa de escrita demanda um esforço muito maior por parte do locutor, uma vez que a interação por meio da escrita não pode contar com retorno imediato, assim como ocorre na fala. O escritor, dessa forma, deve antecipar a reação da audiência a qual o texto é remetido. Assim,

o escritor é obrigado (por cooperação mútua) a tentar escrever um texto claro, relevante, confiável, informativo, interessante e memorável. O leitor, por outro lado, interpretará o texto levando em consideração as supostas intenções do autor, se as pistas necessárias estiverem presentes no texto. Precisão linguística, clareza de apresentação e organização de ideias são cruciais na eficácia da comunicação, uma vez que elas nos fornecem pistas para a interpretação²⁶ (OLSHTAIN, 2001, p. 207).

Durante muito tempo a escrita foi negligenciada em favor da fala, devido à crença de que a primeira seria a segunda em forma de texto (BROOKES e GRUNDY, 1991). Porém, como defendido pelos autores, a escrita se diferencia da fala em vários aspectos: tem seus gêneros próprios, diferentes daqueles da língua falada; pode fazer uso de artifícios visuais que não podem ser utilizados na fala; precisa ser mais organizada e elaborada pois o leitor não conta com o auxílio do autor para possíveis esclarecimentos; é mais uniforme que a fala, varia em menor escala, dentre outras diferenças.

Brookes e Grundy (1991) apontam alguns propósitos para a atividade de escrita. Segundo os autores, “a escrita nos permite transcender o tempo (...) ou espaço”²⁷. Uma outra finalidade da escrita concerne do armazenamento de um volume de informações maior do que o cérebro é capaz de guardar. O problema do volume de informações está relacionado à necessidade de se armazenar informações de maneira confiável. A terceira finalidade da escrita está no fato de que tal atividade nos permite entender nossas experiências e compreendê-las (BROOKES e GRUNDY, 1991).

O ensino de escrita em L2 tem sido orientado dentro de duas perspectivas teóricas. Essas perspectivas resultam da maneira como o ensino de línguas é concebido (FIGUEIREDO, 2005). Entende-se escrita como produto e/ou como processo. Neste trabalho, adoto a segunda perspectiva, que

²⁶ Minha tradução para: “the writer is obligated (by mutual cooperation) to try to write a clear, relevant, truthful, informative, interesting, and memorable text. The reader, on the other hand, will interpret the text with due regard for the writer’s presumed intention if the necessary clues are available in the text. Linguistic accuracy, clarity of presentation, and organization of ideas are all crucial in the efficacy of the communicative act, since they supply the clues for interpretation.” (OLSHTAIN, 2001, p. 207)

²⁷ Minha tradução para: “writing allows us to transcend time (...) or space” (BROOKES e GRUNDY, 1991)

considera a escrita a partir do processo. Porém, não ignora o produto final. Essa é uma das críticas apontadas por Figueiredo (2005), pois tais perspectivas têm sido consideradas como excludentes e não como complementares. O autor afirma que a escrita não pode ser considerada como um processo linear, em que o escritor segue um plano rígido de escrita e revisão, mas sim como recursivo, ou cíclico, como mostra a figura 2²⁸:

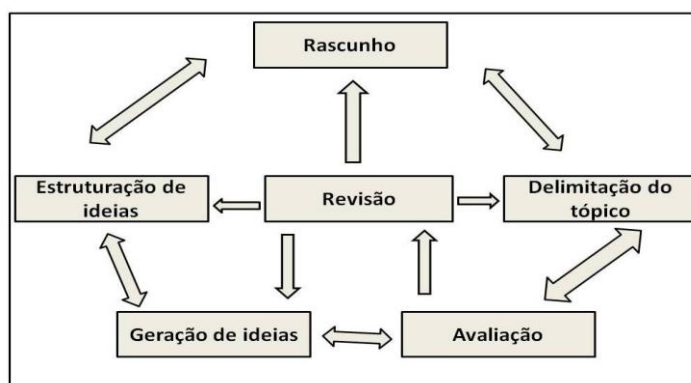


Figura 2: O processo de escrita (WHITE e ARNDT, 1991, p. 4 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 27)

No decorrer do processo de escrita, novas ideias podem surgir, fazendo com que o escritor retorne à delimitação do tópico. Figueiredo (2005, p. 28) afirma que os processos de escrita podem variar de acordo com alguns aspectos: “a tarefa a ser desenvolvida, o grau de experiência do escritor, o tempo que o escritor dedica à produção de um bom texto, as leituras que ele tem sobre o assunto etc.”

Mu (2007) apresenta, também, uma lista de fatores que podem influenciar o processo de escrita em L2. Dentre eles estão a proficiência na língua, a competência escrita na L1, o uso de dispositivos coesivos, conhecimento metacognitivo sobre a tarefa de escrita, as estratégias de aprendizagem, e, por fim, as características pessoais do aprendiz. Adiciono a essa lista as crenças, que poderão influenciar sua concepção de escrita, ou seja, quais processos ou estratégias ele utiliza. O uso de estratégias de escrita também é outra variável que deve ser considerada nesse processo. Nesta pesquisa, trabalho com essas duas variáveis adicionadas à lista de Figueiredo (2005) e Mu (2007), buscando uma relação entre ambas: crenças e uso de estratégias.

²⁸ WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Hong Kong: Longman, 1991.

Na literatura concernente às EALs, encontramos uma diversidade de termos para nos referirmos às estratégias de escrita. Em recente artigo, que visa apresentar um histórico da pesquisa na área nos últimos 30 anos, Manchón, Roca de Larios e Murphy (2008, p. 230-231) listam uma série de termos utilizados intercambiavelmente para designar estratégias de escrita, tais como *comportamentos de escrita, comportamentos de composição, operações de composição, estratégias e comportamentos dos escritores L2, técnicas de escrita e procedimentos, processos de composição, processos de produção e habilidades relacionadas ao processo*.

A pesquisa em crenças sobre aprendizagem de línguas passa pelo mesmo problema terminológico e, como mencionado anteriormente, isso torna o trabalho com estratégias de escrita bastante complexo, mas, ao mesmo tempo, mostra a importância de tal conceito dentro dos estudos em LA, ao mesmo tempo em que torna o trabalho com tal termo mais complexo.

Mu (2007) define estratégias de escrita como “métodos que o aprendiz utiliza conscientemente para gerar ideias, planejar, rascunhar, organizar, revisar e para reduzir a ansiedade no processo de escrita²⁹” (MU, 2007, p. 5).

Manchón, Roca de Larios e Murphy (2008) apresentam duas importantes linhas de pesquisa em estratégias de escrita, que se baseiam em duas concepções distintas. A primeira delas é a que segue a perspectiva interna do aprendiz, na qual “estratégias de escrita são, explícita ou implicitamente, iguais a o que os escritores em L2 fazem para produzir um texto, ou seja, a quaisquer ações empregadas no ato de escrever um texto”³⁰ (p. 231). A segunda perspectiva, a sociocognitivista,

investiga estratégias da perspectiva das ações utilizadas pelos escritores em L2 para responder a demandas encontradas dentro de determinada comunidade discursiva na qual eles escrevem e aprendem a escrever.³¹ (MANCHÓN, ROCA DE LARIOS e MURPHY, (2008, p. 231-232).

²⁹ Minha tradução para: “Writing strategies are defined in this study as methods the writer consciously uses to generate ideas, plan, draft, organize, revise and reduce anxiety in the whole process of writing.” (MU, 2007, p. 5)

³⁰ Minha tradução para: “writing strategies are explicitly or implicitly equated with how L2 writers go about composing, i.e. with any action employed in the act of producing a text.” (MANCHÓN, ROCA DE LARIOS e MURPHY, 2008, p. 231)

³¹ Minha tradução para: “have investigated strategies from the perspective of the actions carried out by L2 writers to respond to the demands encountered in the discourse community where they write and learn to write.” (MANCHÓN, ROCA DE LARIOS e MURPHY, 2008, p. 231-232)

De acordo com esses autores, os resultados das pesquisas em estratégias de escrita podem ser divididos em quatro grupos: (i) estratégias empregadas por aprendizes de L2; (ii) variáveis que influenciam na seleção e implementação de estratégias de escrita; (iii) a transferência das estratégias de escrita da LM para a LE; (iv) a influência da instrução e treinamento no uso de estratégias de escrita. A presente pesquisa se enquadraria no primeiro e no quarto grupos sugeridos, uma vez que procura verificar as estratégias utilizadas pelos aprendizes de LE no processo de escrita, bem como verificar a influência da instrução sobre o uso de EALs para a escrita no processo de produção de textos em LE.

Algumas pesquisas realizadas sobre o uso de estratégias de aprendizagem no processo de escrita procuram, além de entender quais delas são utilizadas, relacioná-las, também, aos fatores concernentes ao seu uso. Dentre elas, menciono a de Wolfersberger (2003), que pesquisou o uso de EALs de escrita em L1 e L2 por aprendizes japoneses de baixo rendimento, não-proficientes na L2. O autor encontrou um alto uso de estratégias de compensação em ambas as línguas.

Neste capítulo, apresentei de forma breve, o referencial teórico adotado neste trabalho. Os conceitos aqui trabalhados se entrelaçam, buscando, ao final, chegar ao entendimento da boa escrita por parte do aprendiz. No próximo capítulo, apresento os aspectos metodológicos deste trabalho, explicitando a natureza dessa pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada, bem como os instrumentos de coleta utilizados para a geração de dados.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, traço os percursos metodológicos desta pesquisa. Inicialmente, faço uma pequena explanação sobre a natureza da mesma. Em seguida, defino seu contexto e caracterizo seus participantes, para, então, apresentar os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa em ensino e aprendizagem de LE, dentro da Linguística Aplicada. Richards (2003, p.10) apresenta uma lista de características deste tipo de pesquisa, a saber: o estudo de atores sociais em seus âmbitos cotidianos, a busca pelo entendimento do significado das ações destes sob sua própria perspectiva, o foco em um pequeno número de indivíduos, grupos ou ambientes, emprego de uma série de métodos para abranger diferentes perspectivas sobre o assunto pesquisado, e, por fim, uso de quantificação apenas quando relevante.

Este trabalho caracteriza-se, também, por apresentar caráter interventivo, uma vez que propôs um plano de intervenção para um problema em questão – nesse caso específico, ajudar aprendizes de L2 a ampliar o leque de estratégias de escrita. A intenção de um trabalho dessa natureza é interferir em uma realidade com o objetivo de modificá-la. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo buscar intervir na realidade de ensino de inglês no contexto de uma turma de estudantes universitários, aprendizes de LI, propondo uma conscientização sobre o uso de EALs de escrita em língua inglesa.

A pesquisa interventiva é positiva, na medida em que busca modificar uma realidade que apresenta um problema. Porém, devemos pensar em intervenção em termos de colaboração, pois, no momento em que adentramos em um contexto, os participantes possuem uma série de conhecimentos prévios. Dessa forma, mudar essa realidade é negar este fato, é querer impor uma cultura diferente. Acredito que os participantes trazem uma bagagem cultural passível de ser compartilhada com os colegas de classe. Assim, adoto uma postura colaborativa no desenvolvimento deste trabalho. Para a

preparação da intervenção partiu-se do conhecimento prévio dos participantes sobre EALs de escrita, realizando uma sondagem inicial para se ter acesso ao que eles já conheciam sobre o assunto, quais EALs já utilizavam, bem como para se ter acesso às suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

3.2. Contexto

Esta pesquisa foi realizada em um Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN), da Universidade Federal de Viçosa, situada na região da Zona da Mata, no estado de Minas Gerais. O CELIN foi criado em 1998 e atualmente conta com, aproximadamente, 1200 alunos, distribuídos em 67 turmas, do nível básico ao avançado.

O CELIN atua como um espaço de formação e prática para os alunos do curso de Letras (habilitação Português/Inglês), onde recebem orientação e supervisão na execução de suas aulas. Os estudantes interessados em lecionar no curso mencionado passam por um processo de seleção que inclui uma entrevista em LI, um treinamento metodológico e, após este, uma prova didática.

As aulas de língua são ministradas, em sua maioria, em horários alternativos, para que atenda à demanda dos estudantes universitários que cursam disciplinas no horário comercial (das 8h às 12h e das 14h às 18h). Assim, existem turmas às 7h da manhã, meio-dia, durante a semana, e às 9h da manhã aos sábados. O curso apresenta duas categorias, a de curso extensivo (60h semestrais) e intensivo (90h semestrais).

O material didático adotado no curso é uma coleção intitulada *Attitude* (FUSCOE, GARSIDE E PRODROMOU, 2005). Ela é formada por 6 (seis) volumes, sendo que cada livro corresponde a um nível diferente, que, no curso de modalidade extensiva, é trabalhado durante o período de dois semestres letivos. Sendo assim, as atividades de intervenção eram mescladas ao conteúdo programático apresentado pelo livro.

3.3. Participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de nível 3, o que significa que os alunos estudaram por quatro semestres para chegar a tal nível. Este era um

curso intensivo, sendo as aulas ministradas de segunda a sexta-feira, das sete às oito horas da manhã. Partindo do pressuposto de que por terem mais tempo de estudo, pudesse haver uma probabilidade maior de os participantes opinarem e refletirem sobre o uso de EALs de escrita.

Inicialmente, a turma era composta por 15 (quinze) alunos, provenientes de diferentes cursos de graduação, tais como: Agronomia, Engenharia Civil, Física, Administração, Engenharia Florestal, Direito, Economia, Ciência da Computação e Secretariado Executivo Trilíngue. Ao final do semestre, apenas 10 (alunos) continuavam a frequentar as aulas e participar da pesquisa. A faixa etária dos alunos oscila entre 19 e 29 anos. O professor dessa pesquisa foi o próprio pesquisador, o que possibilitou um trabalho mais efetivo de intervenção na turma proposta. O Quadro 2 traz um resumo sobre o perfil dos participantes do presente trabalho

Quadro 2: Informações sobre os participantes do estudo

Participante	Idade	Curso	Período	Tempo de estudo de LI	Objetivo principal
1	22	Engenharia Civil	11	1,5 anos	Currículo, conhecimento
2	19	Agronomia	5	1,5 anos	Visitar outros países
3	20	Física	7	1 ano	Leitura e comunicação oral
4	22	Administração	7	1 ano e 7 meses	Intercâmbio
5	24	Agronomia		1 ano	Melhorar leitura, escrita e fala
6	20	Agronomia	5	1 ano	Adquirir fluência e leitura
7	19	Engenharia Florestal	5	1,5 anos	Viver em outro país
8	21	Direito	5	1 ano	Melhorar leitura e fala
9	22	Agronomia	7	2 anos	Mercado de trabalho
10	21	Agronomia	7	1,5 anos	Mercado de trabalho
11	21	Economia	5	1 ano	Conhecimento da língua
12	29	Ciência da computação	9	1 ano	Conhecimento da língua

13	19	Ciência da Computação	3	1 ano	Conhecimento da língua
14	23	Agronomia	11	2 anos	Comunicação, viagens
15	22	Secretariado Executivo Trilingue	4	2 anos	Trabalho

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Nessa seção, discorro sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa: questionário SILL (Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira, (OXFORD, 1990)), questionário sobre estratégias de aprendizagem de escrita (PETRIC e CZARL, 2003), questionário sobre aprendizagem de escrita (LUZ, 2006), narrativas de experiência e grupo focal. O Quadro 3 traz um resumo dos instrumentos de coleta e os objetivos de cada um.

Quadro 3: Instrumentos de coleta de dados e objetivos

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
Questionário SILL (OXFORD, 1990)	Fazer um levantamento inicial sobre o tipo de estratégias utilizadas pelos participantes de uma maneira geral.
Narrativas	Verificar possíveis crenças sobre ensino e aprendizagem de ensino de língua inglesa bem como sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LI
Questionário de EALs de escrita (PETRIC e CZARL, 2003)	Verificar quais estratégias de escrita eram mais utilizadas pelos participantes
Questionário de crenças 1 (LUZ, 2006)	Verificar possíveis crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa
Questionário de crenças 2 (LUZ, 2006)	Verificar se houve mudança nas crenças dos participantes após a intervenção no uso de estratégias
Grupo focal	Verificar se houve mudança nas crenças dos participantes após a intervenção no uso de estratégias
Produção textual	Verificar se houve melhoria na qualidade dos resumos produzidos pelos participantes desta pesquisa.

3.4.2. Questionário SILL - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira

O Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira foi criado por Oxford (1990, cf. Anexo 5, p. 114) como um meio para se acessar o uso de EALs por alunos de LE. O SILL é o questionário mais utilizado em pesquisas concernentes às EALs (Dörnyei, 2005), daí a sua escolha para este trabalho.

Existem duas versões deste questionário, uma para falantes de inglês como LM e outra para falantes de inglês como LE. Foi utilizada, nesse estudo, a segunda versão mencionada, que se constitui de 50 afirmações sobre a aprendizagem de LI. O participante deveria pontuar cada afirmação de acordo com o grau de verdade da mesma para ele. As afirmações presentes no SILL são divididas e agrupadas em seis tópicos: lembrando de forma mais eficiente (estratégias de memória), utilizando todos os seus processos mentais (estratégias cognitivas), compensando pela falta de conhecimento (estratégias de compensação), organizando e avaliando sua aprendizagem (estratégias metacognitivas), controlando suas emoções (estratégias afetivas) e aprendendo com os outros (estratégias sociais).

Utilizei a tradução em português da versão do questionário direcionada a falantes de inglês como LE, traduzido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG) (disponível em <www.veramenezes.com>). Foram seguidas as instruções de Oxford (1990, cf. Anexo 5, p. 114) para a aplicação do questionário. Os participantes tiveram entre 20 e 30 minutos para responderem ao SILL e completarem a folha de respostas com os seus respectivos resultados. Entretanto, por uma questão de tempo, o cômputo final das notas do questionário foi feito pelo pesquisador e passado para os participantes em ocasião posterior.

O SILL foi aplicado com o intuito de levantar o perfil de usuário de EALs dos participantes, buscando aquela área em que o aprendiz, no contexto em questão, parece ter mais dificuldades, ou que parece apresentar menor uso de estratégias, para que justificasse o trabalho com as estratégias as quais os participantes apresentam baixo ou médio nível de uso. O cálculo total³² das notas em cada grupo de estratégias mostrou que os participantes deste estudo

³² Cf. Anexo 5 (p. 114) para explicação dos procedimentos do cálculo dos resultados do SILL.

apresentaram um perfil de uso médio de estratégias, no geral; um alto nível de uso de EALs metacognitivas, uso médio de estratégias cognitivas (muito importantes para o processo de escrita), e baixo uso de EALs sociais e de compensação.

O questionário foi aplicado em sala de aula, no dia 17/3/2010, e todos os participantes estavam presentes no momento de responder ao SILL.

3.4.1. Narrativas

Segundo Gomes Junior e Barcelos (2006), o uso de narrativas em pesquisas na LA tem se mostrado bastante efetivo ao se investigar experiências e crenças sobre ensino e aprendizagem de professores e alunos. Ainda, de acordo com tais autores, através das narrativas é possível compreender “como as experiências dos indivíduos podem afetar, influenciar ou mesmo marcar a vida dos seres humanos” (GOMES JÚNIOR e BARCELOS, 2006, p. 26).

Dessa forma, foi solicitado aos alunos que produzissem uma narrativa descrevendo sua história de aprendizagem de LI, buscando acentuar, na mesma, a utilização de EALs de escrita, bem como suas crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Foi entregue a cada participante um roteiro (cf. Anexo 4, p. 113), no qual eles encontraram os tópicos sobre os quais eles teriam que tratar, tais como, melhor método de se aprender uma LE, melhor método de se aprender a escrever em língua estrangeira e estratégias utilizadas na redação de textos, dentre outros.

Esse roteiro de narrativa foi entregue no dia 23/3/10 e os alunos tiveram 07 (sete) dias para escrever. Em geral, todos escreveram e entregaram no prazo, via e-mail e na forma impressa. Cada narrativa continha 02 (duas) páginas em média.

3.4.3. Questionário sobre estratégias de aprendizagem de escrita (PETRIC e CZAL, 2003)

Os questionários são instrumentos de coleta muito utilizados na pesquisa em LA. Dornyei (2003) ressalta algumas vantagens de se utilizar

questionários. Segundo o autor, a maior atração dos questionários é sua eficiência no que diz respeito ao tempo e esforço do pesquisador, que é facilitado por tal instrumento, bem como vantagens financeiras, pois o questionário não requer muitos recursos. De acordo com Dornyei (2003), por meio desse instrumento, se bem elaborado, o pesquisador pode coletar uma grande quantidade de dados em pouco espaço de tempo.

Foi aplicado um questionário sobre estratégias de aprendizagem de escrita (PETRIC e CZARL, 2003, cf. Anexo 6, p. 121) no início da pesquisa, para fazer um levantamento sobre o conjunto de estratégias já utilizadas pelos participantes. O questionário de estratégias de escrita utilizado foi proposto e validado por Petric e Czarl (2003), e consiste de um inventário de afirmações sobre o processo de aprendizagem de escrita em LE, para as quais os participantes devem marcar, em uma escala de 1 a 5, qual o grau de verdade daquela informação para o seu caso específico. Assemelha-se, em estrutura, ao questionário SILL, proposto por Oxford (1990). O questionário continha perguntas sobre a utilização de EALs pelos alunos durante três momentos do processo de composição de textos em LI: fase de planejamento, fase de escrita e fase de revisão.

O questionário foi aplicado, dentro de sala, no dia 21/4/2010 e os participantes não apresentaram nenhuma dificuldade em preenchê-lo. Doze, dos quinze participantes, estavam presentes no momento de responder ao questionário e levaram uma média de 10 minutos para respondê-lo.

3.4.4. Questionário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa (LUZ, 2006)

Utilizei o questionário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI proposto por Luz (2006) como forma de verificar as crenças dos participantes sobre a escrita em LI. O questionário foi adaptado, tendo sido excluídas as afirmações referentes à formação de professores de línguas, que não era o foco desta pesquisa. A versão adaptada consiste em 39 afirmações (vide anexo 7, p. 125), com as quais o aprendiz deve assinalar *concordo* ou *não concordo*. Observando o questionário, para facilitar o trabalho de análise, percebi que as afirmações poderiam ser organizadas nos seguintes grupos temáticos de crenças sobre:

- o texto e sua estrutura, em outras palavras, crenças sobre o que é um texto;
- a relação entre escrita e outras habilidades (leitura e fala);
- as habilidades/conhecimento necessário para se escrever bem em inglês;
- a relação entre classe social e escrita;
- o bom professor de escrita e sua relação com o processo;
- dom para a escrita;
- a aprendizagem de escrita em escola pública e a função da escrita em língua inglesa em tal contexto;
- a relação entre escrita em LM e escrita em LI;
- a correção/avaliação de textos na escola pública.

O questionário foi aplicado em dois momentos da pesquisa: no início (4/5/10), para verificar quais crenças sobre escrita os participantes possuíam, e ao final da intervenção (28/6/10), para constatar se houve ou não mudança nas crenças dos participantes. Na primeira aplicação, quatorze participantes responderam o questionário e esse número foi diminuído para doze informantes na segunda aplicação.

3.4.5. Grupo focal

De acordo com Patton (1990), grupo focal é o termo utilizado para definir uma entrevista realizada com um pequeno grupo de participantes (geralmente de seis a oito), sobre um tema específico. O autor menciona algumas desvantagens do uso desse método, tais como: o número de perguntas é limitado, devido ao número de respondentes; pode ser difícil tomar notas durante as discussões, por isso é comum que a entrevista seja conduzida em pares de entrevistadores; adversidades podem ocorrer, conflitos podem surgir e disputas de poder podem acontecer devido ao fato de os participantes se conhecerem. Entretanto, existem várias vantagens para se utilizar o grupo focal como método de coleta de dados, segundo Patton (1990). A primeira delas é grande quantidade de dados que se pode obter em uma única sessão, devido ao número de participantes. Outra vantagem seria o controle das informações que são apresentadas, devido ao fato de os participantes intervirem nos

comentários e respostas uns dos outros. Por fim, a atividade do grupo focal tende, ainda, a ser agradável aos participantes, segundo o autor.

A sessão de grupo focal com os participantes desta pesquisa foi realizada em 30/6/2010, após o término das atividades com as estratégias de escrita. Nessa sessão, foram discutidas questões referentes ao uso de estratégias de aprendizagem no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente estratégias para aprendizagem de escrita de textos em língua inglesa, e sua relação com as crenças (cf. Anexo 14, p. 138). Nove participantes estiveram presentes na sessão de grupo focal, que durou em torno de 50 minutos. A sessão foi intermediada por uma aluna de mestrado, de fora do contexto dessa pesquisa, que conduziu a discussão, incitando a contribuição dos participantes. A sessão foi gravada em fita cassete e por meio de gravador digital. A transcrição não seguiu nenhum método da análise da conversa, uma vez que o interesse da pesquisa está no discurso do participante, e não nos aspectos relacionados à produção desse discurso, tais como entonação, pausas, etc. Após a transcrição, o conteúdo foi analisado juntamente com os resultados dos questionários e das narrativas, realizando, assim, uma triangulação³³ dos dados.

O quadro 4 traz um resumo dos instrumentos de coleta de dados utilizados e do número de participantes que completou cada um deles

³³ O termo *triangulação* é utilizado aqui no sentido proposto por Driessnack, Sousa e Mendes (2007) que entendem triangulação como uma convergência ou corroboração de dados a respeito da mesma temática, com a finalidade de chegar a uma validação destes.

Quadro 4: Participação na coleta de dados

Participante	SILL	Narrativas	Q. EAL Escrita	Q. Crenças 1	Q. Crenças 2	Grupo Focal	Produções textuais
Inf. 1	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 2	X	X	X	X	--	--	--
Inf. 3	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 4	X	X	X	X	X	--	X
Inf. 5	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 6	X	X	X	--	--	--	--
Inf. 7	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 8	X	X	X	X	X	--	--
Inf. 9	X	X	X	--	X	X	X
Inf. 10	X	X	--	X	X	X	--
Inf. 11	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 12	X	--	X	X	X	X	X
Inf. 13	X	X	X	X	--	--	--
Inf. 14	X	X	X	X	X	X	X
Inf. 15	X	X	X	X	X	X	X
Total	15	14	14	13	12	10	10

3.5. Fases da pesquisa

A presente pesquisa foi constituída de três momentos: *fase de diagnóstico, intervenção e avaliação*. Descrevo detalhadamente cada um desses momentos a seguir:

O primeiro momento do trabalho refere-se à fase de diagnóstico. Nessa, tracei um perfil dos participantes no que diz respeito ao seu uso de EALs, de forma geral, por meio do questionário SILL (OXFORD, 1990), bem como ao seu uso de EALs de escrita, o que foi verificado por meio do questionário específico sobre EALs de escrita (PETRIC e CZARL, 2003), e através da análise das narrativas. Por meio das narrativas, foi possível acessar também as crenças dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de escrita em LE.

A segunda fase da pesquisa, a de intervenção, consta do ensino e conscientização dos participantes sobre o uso de EALs de escrita, bem como da realização de atividades de escrita nas quais eles puderam utilizar as novas estratégias, ou seja, aquelas a que eles tiveram contato durante a fase de intervenção. Por meio dessas atividades foi possível perceber, ao fim do trabalho, se houve mudança na qualidade dos textos, relacionando esse resultado à (não) mudança no uso de EALs de escrita. Essa etapa ocorreu entre os meses de maio e junho, totalizando 08 (oito) aulas de uma hora de duração cada. O quadro 5 traz um resumo das atividades de intervenção no uso de EALs de escrita trabalhadas em cada aula:

Quadro 5: Estratégias e atividades trabalhadas

AULA	DESCRIÇÃO	ATIVIDADES
1	Elaboração de um resumo	Texto: how do they do it?
2	Configuração do gênero resumo	Identificação de vários tipos de resumo
3	EALs: Sumarização	Texto: Language after stroke
4	EALs: Geração de ideias – tomar notas	Episódio: Plankton's regular
5	EALs: Elaboração	Texto: Are libraries dead?
6	EALs: Recuperação	Resumo temático
7	EALs: Ensaio (Rehearsing)	Música: Like a Virgin (Madonna)
8	EALs: Revisão	Texto: Unemployment: Working harder than ever

Em um primeiro momento, os participantes foram solicitados a produzirem um resumo sobre o texto “How do they do it?” (cf. anexo 8, p. 128), presente no material didático adotado no curso de extensão. É importante ressaltar que eles não tiveram qualquer orientação referente a como produzir um resumo antes (essa informação condiz às aulas em que eu fui o professor da turma). As produções foram corrigidas por meio de um sistema de códigos, em que os erros são marcados por códigos e o próprio aprendiz deve verificar qual o problema e reescrever o texto (vide anexo 15, p. 139).

A segunda aula consistiu da apresentação e configuração do gênero resumo. Foram apresentados aos aprendizes diversos tipos de resumo, nos quais eles puderam identificar por eles mesmos quais as características recorrentes em todos os textos para que assim se pudesse chegar à configuração do gênero em questão. As atividades utilizadas nessa aula foram adaptadas de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) (cf. anexo 9, p. 129)

A terceira aula consistiu do trabalho com a estratégia de sumarização, na qual os alunos deveriam selecionar, por meio de critérios trabalhados em sala de aula e de estratégias adequadas, quais as informações mais relevantes no texto para fazerem parte do resumo. Foram utilizadas atividades adaptadas de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) (cf. anexo 10, p. 132) e também o texto *Language after stroke* (cf. Anexo 10, p. 132).

Na quarta aula, foi trabalhada a estratégia de geração de ideias por meio de notas. Os participantes assistiram um episódio de desenho animado (Bob Esponja – episódio: Plankton's regular), sobre o qual tiveram que, após a exibição, tomar notas a respeito do que acharam mais relevante no episódio, gerando assim ideias para a produção de um resumo.

Na quinta aula, os participantes retomaram o uso das estratégias de sumarização e geração de ideias por meio de notas, para que fosse introduzida a próxima estratégia – elaboração – na qual o aprendiz desenvolve as ideias presentes nas notas tomadas durante o processo de sumarização. Foi utilizado para essa atividade o texto *Are libraries dead?* (cf. anexo 11, p. 134).

A sexta aula consistiu do trabalho com a estratégia de recuperação de informações armazenadas na memória do aprendiz. Os participantes selecionaram um tema para ser abordado na sala. Por meio de discussão, eles foram recuperando informações por eles conhecidas sobre o tópico – internet – tomando notas, para, no final da atividade, elaborar tais informações e produzir um resumo sobre o tema internet. Não foi utilizado nenhum texto nessa aula.

Na sétima aula, os alunos tiveram contato com a estratégia de ensaio, que consiste basicamente de ensaiar a produção do texto, utilizando as estratégias até então trabalhadas em sala de aula. Foi feito um trabalho com a música *Like a Virgin* interpretada por Madonna (cf. anexo 13, p. 137). Os participantes discutiram sobre a história do personagem da música, que narra sua trajetória. Ao final, foi produzido um resumo sobre a história da música.

A última aula consistiu do trabalho com a estratégia de escrita chamada revisão de um resumo. Os participantes foram solicitados a resumirem, em casa, o texto *Unemployment: Working harder than ever* (cf. anexo 12, p.135). Foi lembrada, nesse momento, a configuração do gênero resumo, bem como alguns critérios de avaliação textual nos quais os participantes deveriam prestar atenção. Os resumos foram revisados em sala e entregue ao professor no final da aula.

A terceira fase dessa pesquisa consistiu em examinar o resultado da intervenção em EALs de escrita, verificando se houve ou não mudança no uso de EALs de escrita por parte dos participantes. Para tanto, foi utilizada a segunda aplicação do questionário sobre aprendizagem de escrita (LUZ, 2006) e a discussão do grupo focal como meio de ter acesso a tais dados. As primeiras e as últimas produções dos participantes também foram analisadas para verificar se houve melhoria na qualidade dos resumos produzidos, associando tal resultado com o (não) uso de estratégias por parte dos participantes.

Quadro 6: Fases da intervenção e instrumentos de geração de dados

FASE	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Questionário SILL (OXFORD, 1990); Action logs (explicar); Narrativas; Questionários de EALs de Escrita (PETRIC e CZARL, 2003); Inventário de Crenças sobre Escrita (LUZ, 2006);
INTERVENÇÃO	Aplicação das atividades com o gênero resumo, englobando as EALs cognitivas de escrita
AVALIAÇÃO	Inventário de Crenças sobre Escrita (LUZ, 2006); Grupo Focal; Produções Textuais

3.6. Análise dos dados

Para este estudo adoto procedimentos da pesquisa qualitativa para a análise de dados, seguindo as proposições de Patton (1990). Este sugere que

a primeira tarefa na análise qualitativa é a descrição”³⁴ (PATTON, 1990, p. 374). Em seguida, viria a etapa da interpretação, que, segundo o autor, procura responder perguntas do tipo *por que*, “anexando significado a resultados particulares, padronizando-os dentro de um modelo analítico.”³⁵ Os dados obtidos por meio do grupo focal foram transcritos. Em seguida, foi realizada uma leitura geral dos dados obtidos por meio dos questionários, narrativas e grupo focal, buscando delimitar categorias. A seguir, foi realizada uma descrição dos dados para que, então, pudesse ser feita uma análise interpretativa dos mesmos, buscando responder às perguntas de pesquisa.

Foram analisados inicialmente o questionário SILL, as narrativas, os questionário sobre estratégias de escrita (PETRIC e CZARL, 2003) e de crenças sobre escrita (LUZ, 2006), fazendo assim um levantamento das crenças e estratégias utilizadas pelos participantes no momento anterior à intervenção. Cada instrumento foi analisado, em um primeiro momento, de maneira separada, para em seguida serem triangulados com o intuito de responder as perguntas de pesquisa 1 e 2. Após a intervenção, o grupo focal realizado foi transcrito e analisado, juntamente com os instrumentos anteriores a fim de responder às perguntas de pesquisa 3, 4 e 5.

Neste capítulo abordei, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, explicitando os instrumentos de geração de dados adotados. A utilização de vários instrumentos, como mencionado anteriormente, por meio da triangulação, dão uma maior validade aos dados obtidos, o que justifica a utilização de diversos instrumentos de coleta. No próximo capítulo, apresento e discuto os resultados desse trabalho.

³⁴ Tradução para: “The first task in qualitative analysis is description” (PATTON, 1990 p. 374)

³⁵ Tradução para: “attaching significance to particular results, and putting patterns into an analytic framework” (PATTON, 1990, p. 375)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo exponho e discuto os resultados obtidos através da coleta de dados. Tendo em vista os objetivos propostos para o presente estudo, este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, apresento os resultados concernentes ao uso de estratégias de aprendizagem no geral e de EALs de escrita por parte dos participantes da pesquisa, levantadas por meio do questionário SILL, das narrativas de experiência e por meio do questionário sobre estratégias de escrita (PETRÍC e CZARL, 2003). Na segunda seção, discorro sobre as crenças dos informantes acerca do processo de escrita em LI, detectadas por meio do inventário de crenças de escrita (LUZ, 2006) e das narrativas de experiência. Na terceira seção, discorro sobre possíveis mudanças nas crenças dos participantes e no uso de EALs de escrita. Na quarta seção, discuto as possíveis crenças dos alunos sobre a escrita e o uso de EALs de escrita por parte dos mesmos. Por fim, verifico, através da análise de suas produções textuais, se, ao final do processo de intervenção, houve melhorias na produção escrita dos participantes,.

4.1. Estratégias de aprendizagem

Nesta seção, apresento as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, através dos resultados do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Inglesa (OXFORD, 1990). Discuto, ainda, sobre a influência da aplicação de tal inventário nas aulas de LI, dados que foram gerados através de discussão sobre os resultados desse inventário, seguidos de aplicação de um questionário aberto a respeito do SILL.

4.1.1. Estratégias de aprendizagem de língua inglesa – SILL

Os resultados da aplicação do SILL (OXFORD, 1990) sugerem que a maioria dos participantes apresenta um perfil de usuário médio de EALs, como é possível perceber no Gráfico 1:

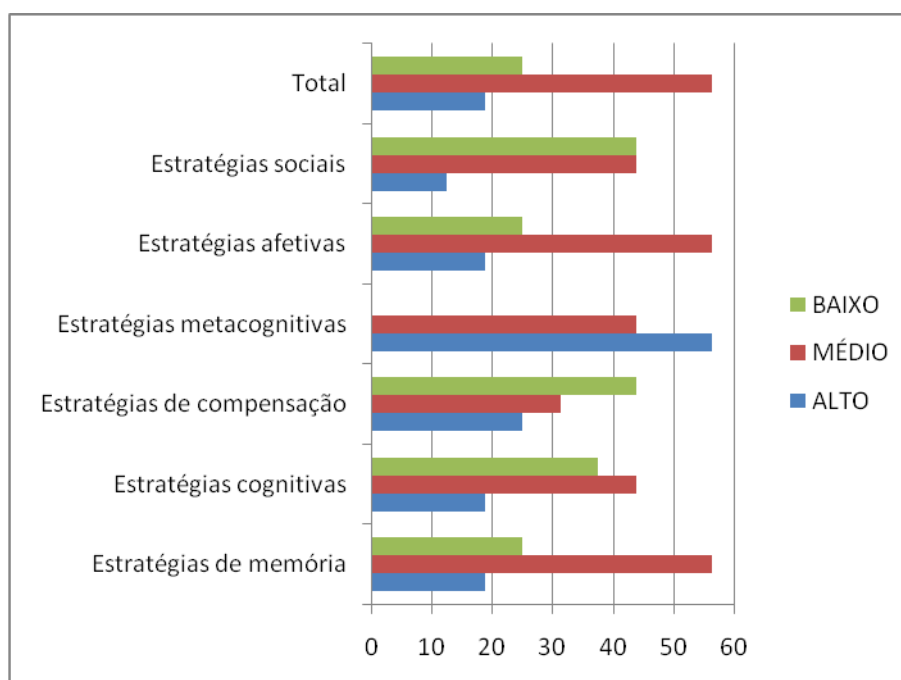


Gráfico 1: Resultados da aplicação do SILL (Oxford, 1990) (Resultado em porcentagem)

De acordo com os resultados, os participantes apresentam alta utilização de EALs metacognitivas, que auxiliam na organização e avaliação da aprendizagem, não havendo baixo uso de tais estratégias. Apresentaram, ainda, baixo uso de EALs sociais e de compensação, enquanto mostraram fazer uso de nível médio de estratégias afetivas e cognitivas.

Os resultados obtidos através do SILL foram expostos e debatidos com os participantes, que responderam a outro questionário (aberto) sobre os resultados. Sete (07) deles afirmaram concordar com os resultados.

Eu concordo com os resultados porque é compatível com minha realidade. (I agree with the results because they are compatible with my reality, they are compatible with the facts.) (Lúcia)

Sim, porque eu descobri que os resultados são sobre mim e sobre o que eu faço. (Yes, because I discover that these results are about me and what I do.) (Mariana)

A prática de discussão dos resultados com os participantes da pesquisa é importante, uma vez que esse é um espaço para a reflexão de seu papel enquanto atores sociais que atuam no contexto de ensino e aprendizagem. É um momento de possível mudança de postura. A mente humana é muito

complexa e a sala de aula é, por natureza, heterogênea. Esses fatores podem causar divergência de comportamento e crenças. É nesse momento de discussão que o aprendiz pode se conscientizar da necessidade de uma postura crítico-reflexiva em relação a seu processo de aprendizagem. A perspectiva atual da LA prega essa formação do indivíduo voltada para a reflexão sobre o seu papel de aprendiz.

É interessante ressaltar as diferentes perspectivas dos participantes em relação ao questionário. Três afirmaram não concordar com os resultados do SILL:

Não, eu não concordo com os resultados porque eles não são exatamente o que acontecem com minhas estratégias de aprendizagem de inglês. (No, I don't agree with these because they were not exactly what happen with my learning English strategies). (Caio)

Não, eu acho que é muito subjetivo avaliar alguém por meio de questionário. Eu deveria conhecer as estratégias antes de responder. (No, I think it is very subjective to evaluate someone for one questionnaire. I should know the strategies they used to answer this question.) (Michel)

Eu não concordo com os resultados, porque as estimativas são menores que as médias reais. Eu acho que o questionário é um bom instrumento para fazer uma reflexão sobre minha aprendizagem de inglês. (I don't agree with the results, because it estimatives gets less than the mediums reals. I think that the questionnaire is a good instrument to do a reflexion about the my learning of English.) (Jorge)

Caio afirma que o questionário não reflete o que realmente acontece em seu processo de aprendizagem, já que as afirmativas não condizem com sua realidade. Michel, por sua vez, critica o fato de se avaliar uma pessoa por meio de questionários. Afirma, ainda, que seria necessário que os participantes conhecessem as estratégias mencionadas no questionário antes de respondê-lo. Por fim, Jorge afirma que o questionário é apenas uma estimativa e não se assemelha à realidade; porém, serve de instrumento de estímulo à reflexão. Isso é perceptível também nos excertos a seguir:

Eu acho que este questionário é muito importante para mim porque eu pude refletir sobre estratégias de aprendizagem de línguas.
(I think these questionnaire is very important mainly for me because I did can think about language learning strategies.)
(Mariana)

Eu acho que este questionário mudou muito minha opinião sobre estratégias de aprendizagem de inglês, porque agora eu posso ver onde tenho mais dificuldades e posso tentar melhorá-las. Depois de responder a esse questionário eu tenho tentado melhorar meus pontos fracos em inglês, principalmente a escuta, a fala e a escrita em inglês, que são as mais difíceis para mim.

(I think these questionnaire change very much my opinion about English learning strategies, because I did can see where are my difficults and I try improve it. After that I answer these questionnaire I am to try improve my difficulties in English, mainly with listening, speaking and written in English that are for me more hard.) (Cristiane)

Nesses excertos percebe-se que os alunos reconhecem o valor do questionário como uma forma de reflexão sobre seu processo de aprendizagem de línguas. Tal questionário pode ter influenciado sua mudança de posicionamento. Eles relataram ter mudado de opinião em relação ao uso de EALs, como ilustram os seguintes excertos:

Eu nunca havia refletido sobre estratégias de aprendizagem de línguas, mas a partir dos resultados eu acredito que vou passar a usá-las.

(I never believed in language learning strategies, but with these results [rights], I believe that to start to use the strategies.) (Lucia)

Eu descobri que existem algumas maneiras para aprender uma língua.

(I discovered that exist some ways of strategy for language learning.) (Erica)

A aplicação do questionário SILL foi importante para traçar um perfil dos participantes enquanto usuários de EALs no geral, para que fosse traçado o esquema de intervenção que seria adotado neste trabalho. Além disso, aplicar o SILL, conforme sugerido por Oxford (1990), serviu como instrumento de empoderamento desses alunos, que parecem tomar consciência de suas ações para aprender. Empoderar o indivíduo, nos termos de Fairclough (2001), significa fornecer-lhes as ferramentas necessárias para uma atuação consciente e crítica na sociedade na qual se insere, para que assim, ele seja capaz de interferir em sua realidade de maneira a transformá-la.

Na próxima seção discuto sobre as estratégias de escrita utilizadas pelos participantes no processo de escrita. Esses dados foram gerados a partir

da análise das narrativas de experiências e do questionário de Petric e Czarl (2003).

4.2. Estratégias de aprendizagem de escrita

A escrita, entendida nesse trabalho como um processo, envolve passos, métodos e estágios, nos quais deve haver um envolvimento ativo do aprendiz. Nesse processo, ele pode contar com o auxílio de estratégias, que podem facilitar a atividade. Um dos focos deste trabalho é o uso de estratégias de escrita por parte dos participantes, e a relação dessas com suas crenças. Para ter acesso a tais informações, fiz uso das narrativas de experiência, do questionário sobre estratégias de escrita de Pétric e Czarl (2003) e do inventário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita desenvolvido por Luz (2006).

Uma análise inicial do questionário de Petric e Czarl (2003) mostra uma divisão da atividade de escrita em três partes, equivalentes aos três momentos do processo: antes da escrita (planejamento), durante a escrita e fase de revisão. Essa visão de escrita é influência da abordagem processual de ensino de escrita (O'BRIEN, 2004). O Quadro 7 lista as estratégias mencionadas no questionário, que se referem ao momento anterior ao início da escrita, bem como as porcentagens referentes ao uso das mesmas pelos aprendizes. As siglas NV, MMV e V referem-se, respectivamente a *nunca verdade, mais ou menos verdade e sempre verdade*.

Quadro 7: Estratégias pré-escrita.

Antes de eu começar a escrever um texto em inglês eu...	NV	MMV	V
1. Eu faço um horário para o processo de escrita.	56,25%	37,5%	6,25%
2. Antes de começar a escrever eu reviso as exigências.	43,75%	18,75%	37,5%
3. Eu vejo um modelo escrito por um falante nativo ou por um escritor proficiente.	68,75%	6,25%	25%
4. Eu começo a escrever sem ter qualquer tipo de plano (escrito ou mental).	75%	-	25%
5. Eu penso sobre o que quero escrever e tenho planejado na mente, mas não no papel.	12,5%	12,5%	75%
6. Eu anoto palavras e pequenas notas sobre o assunto.	18,75%	25%	56,25%
7. Eu escrevo um esboço do meu texto.	12,5%	6,25%	81,25%
8. Eu tomo notas ou escrevo um esboço em minha língua materna.	37,5%	18,75%	43,75%

A análise dos dados obtidos por meio do questionário de estratégias de escrita (PETRIC & CZARL, 2003) indica que em dados momentos os resultados parecem se contradizer. Como se pode perceber no Quadro 7, inicialmente, a maioria dos participantes afirma não haver um planejamento anterior à escrita (itens 1, 2 e 3), porém, se contradizem posteriormente. A maioria dos participantes afirma não começar a escrever sem ter qualquer tipo de plano, e pensar sobre o que escrever antes de iniciar o processo de escrita. A noção de planejamento aqui discutida não se limita à escrita, podendo também referir-se a planejamento mental – traçar mentalmente um plano de escrita. No que concerne ao planejamento escrito, os dados mostram que a maior parte dos sujeitos dessa pesquisa afirma traçarem um esboço do que irá escrever, enquanto metade afirma tomar notas em LM antes de escrever em LE. Essa possível discrepância talvez possa ser explicada por uma possível incompreensão por parte dos participantes sobre o que vem a ser planejamento, entendendo, por essa ação, talvez, o escrever no papel o que se propõe a transpor, mais tarde, em texto.

A estratégia de planejamento, que é discutida nessa primeira parte do questionário, é uma das mais importantes para o processo de escrita. Ela pode ser classificada como metacognitiva, que, de acordo com os resultados do SILL (OXFORD, 1990), são aquelas as quais os participantes afirmam fazer maior uso. Esse fato nos mostra que, quando adentramos em um contexto, propondo uma intervenção, os participantes já apresentam conhecimentos e atitudes que não podem ser ignoradas. Isso também nos mostra que às vezes há um julgamento precipitado sobre o aprendiz, por parte do professor, certo tipo de subestima de suas capacidades, de sua participação no seu próprio processo de aprendizagem.

A segunda parte do questionário enfoca as EALs de escrita utilizadas durante o momento da escrita, conforme ilustrado no Quadro 8. O inventário dessa parte inclui estratégias cognitivas, sociais e compensatórias.

Quadro 8: Estratégias utilizadas durante o processo de escrita em inglês

Quando estou escrevendo em inglês...	NV	MMV	V
1. Eu começo a escrever pela introdução.	6,66%	13,33%	80%
2. Eu paro depois que escrevo cada frase para lê-la novamente.	20%	20%	60%
3. Eu paro após algumas frases ou parágrafo, cobrindo	6,66%	33,3%	60%

uma idéia.			
4. Eu releio o que escrevi para ter idéias para o próximo parágrafo.	13,33%	13,3%	66,66%
5. Eu volto no meu esboço inicial e faço mudanças nele.	33,33%	26,66%	40%
6. Eu escrevo pedaços de texto em minha língua materna e então os traduzo para o inglês.	46,66%	33,33%	26,66%
7. Eu foco na gramática e vocabulário.	11,75%	58,8%	29,4%
8. Eu simplifico o que eu quero escrever se eu não sei como expressar meus pensamentos em inglês.	-	18,75%	81,25%
9. Se eu não sei uma palavra em inglês, eu a escrevo em minha língua materna e depois tento encontrar uma palavra apropriada em inglês.	25%	6,25%	68,75%
10. Se eu não sei uma palavra em inglês, eu encontro uma similar que eu conheça.	-	26,6%	73,3%
11. Se eu desconheço uma palavra, eu paro de escrever e a procuro no dicionário.	18,75%	25%	56,25%
12. Eu uso um dicionário bilíngüe.	-	-	100%
13. Eu uso um dicionário monolíngüe.	71,42%	7,15%	21,42%
14. Eu peço a ajuda de alguém quando tenho problemas durante a escrita.	26,66%	26,66%	46,66%

A maioria dos participantes faz grande uso de estratégias compensatórias³⁶, como é possível perceber nas afirmações 8, 9 e 10, ilustradas no Quadro 8. Esse resultado se assemelha ao que foi constatado por Wolsfersberger (2003), que percebeu um maior uso de estratégias compensatórias entre aprendizes japoneses de inglês como segunda língua.

Enquanto aprendizes, os participantes tentam compensar a sua falta de conhecimento lingüístico em L1 por meio das EALs. Esse é um fato que chama a atenção, uma vez que existe também um elevado uso da estratégia de consulta ao dicionário. Isso pode significar que, ao mesmo tempo em que tentam compensar sua falta de conhecimento, eles não se sentem confiantes o suficiente para deixar de lado o dicionário durante o momento da escrita. Minha intenção não é sugerir que o uso de tal ferramenta seja abolido, mas sim que ela seja usada de maneira moderada. O excerto abaixo ilustra o uso dessa estratégia por um dos participantes:

Para ter sucesso nessa língua, preciso me dedicar mais na elaboração de textos em inglês, bem como no maior uso do dicionário para uma assimilação dinâmica de vocabulário.
(Jorge)

³⁶ Estratégias compensatórias são aquelas que auxiliam o aprendiz quando há uma falta de conhecimento lingüístico da língua-alvo (OXFORD, 1990). Um exemplo seria usar uma ou outra palavra em L1 quando não se sabe sua correspondente na L2.

Jorge vê o uso do dicionário como um modo de “assimilação dinâmica” de vocábulos. O léxico escolhido pelo participante parece sugerir certa crença sobre a aprendizagem de LI, ou seja, o vocabulário não é um quesito que se aprende, mas sim que se assimila. Desta forma, a consulta ao dicionário traria o domínio do vocabulário em LI. Além disso, essa informação vai ao encontro daquela adquirida no questionário, em que mais da metade dos participantes afirmou utilizar o dicionário todas as vezes que não sabia uma palavra em inglês para utilizar em seu texto.

A estratégia de utilização de dicionário é bem difundida entre os participantes. Todos afirmaram utilizá-la durante o processo de escrita. Usada de maneira consciente, esta EAL pode auxiliar o aprendiz durante a escrita. Porém, quando utilizada de maneira inconsciente, pode prejudicar os mesmos, uma vez que pode atrapalhar o fluxo da atividade a ser desenvolvida.

No contexto desta pesquisa, parece haver um uso desmedido do dicionário. De acordo com os resultados, aproximadamente metade dos participantes procura pela palavra no dicionário quando a desconhece. Em sua pesquisa sobre a contribuição do uso do dicionário para retenção de itens lexicais na memória, Conceição (2004) verificou que a utilização dessa estratégia, consulta ao dicionário, no contexto da sua pesquisa, não contribui de maneira efetiva na retenção de vocabulário. Isso nos mostra que uma mesma estratégia pode ter tanto um saldo positivo quanto negativo, dependendo da maneira como é utilizada. É importante que se considere, ainda, o nível dos participantes com os quais essa pesquisa foi realizada, pois alunos mais proficientes tendem a utilizar menos o dicionário no momento da escrita.

A literatura sobre EALs defende que não existem estratégias erradas, o que acontece é o uso de determinada EALs em um contexto errado (OXFORD, 1990). Grenfell e Macaro (2008) apontam para o fato de que alguns aprendizes têm maior probabilidade de utilizar EALs de maneira mais satisfatória que outros. Isso nos mostra que uma mesma estratégia pode ser utilizada pelo aprendiz de maneira eficaz em um contexto e não em outro. O sucesso dependerá da tarefa utilizada e do tipo de EAL escolhida para cada situação.

As EALs sociais também são altamente utilizadas, sendo que, aproximadamente metade dos participantes pede ajuda a outras pessoas

quando encontram dificuldades no processo de escrita em LE. O trecho abaixo exemplifica esse uso:

As dúvidas, tanto de pronúncia quanto de escrita, que podem vir a surgir fora de sala de aula, eu tiro com amigos que já estão em níveis mais avançados. Uma grande aliada minha também é a internet. Há uma infinidade de materiais muito bons que podem ser obtidos lá e que são de grande auxílio para mim, mas que não substitui a sala de aula que é onde eu posso ter a possibilidade de praticar minha fluência. (Michel - narrativa)

Esse excerto sugere um posicionamento ativo do aprendiz em relação ao processo de ensino e aprendizagem de escrita em LI. A utilização da estratégia social de consulta a colegas ou escritores mais experientes mostra essa postura que, de acordo com a literatura acerca das EALs, é o ideal para que o aprendiz consiga se engajar no próprio processo. Como afirma Murphey e Carpenter (2008), o aprendiz tem de ser o agente de sua própria aprendizagem. Michel procura sanar suas dificuldades de maneira a atingir o objetivo, que é a boa escrita.

A última seção do questionário de Petric e Czarl (2003) é dedicada à parte de revisão da atividade de escrita, conforme ilustrado no Quadro 9. A maioria dos participantes afirma fazer pelo menos uma leitura do texto antes de entregá-lo ao professor. Esse comportamento pode estar relacionado ao modo como a escrita é trabalhada em sala de aula e também com o propósito com o qual ela é trabalhada. Na maioria das vezes, e falo isso baseando-me em minha experiência enquanto aluno, a escrita é dada sem nenhum propósito comunicativo, apenas para se avaliar estruturas gramaticais. O aprendiz escreve um texto sobre um tema qualquer, sem trabalhar os elementos relacionados ao processo, tais como a audiência para quem o texto está sendo escrito, o propósito comunicativo e o gênero ao qual ele se insere.

Menos da metade dos participantes faz uso do dicionário no momento da revisão, o que sugere que, eles provavelmente se atém a questões estruturais ou de ideias, não havendo, assim, mudança de vocabulário, o que é compatível com os resultados do questionário. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de haver uma maior preocupação por parte dos aprendizes no que diz respeito à aprendizagem de gramática da língua.

Quadro 9: Estratégias utilizadas durante a revisão

Quando estou revisando eu...	NV	MMV	V
1. Eu leio meu texto em voz alta.	42,85%	21,42%	35,7%
2. Eu apenas leio o que escrevi quando termino o texto todo.	57,14%	28,57%	14,28%
3. Quando tenho que escrever um texto, eu o entrego sem lê-lo.	92,85%	-	7,14%
4. Eu uso o dicionário quando estou revisando.	46,15%	23,07%	30,75%
5. Eu faço alterações no vocabulário.	14,28%	42,85%	42,85%
6. Eu faço alterações nas estruturas das frases.	28,75%	50%	21,43%
7. Eu faço alterações na estrutura do texto.	42,85%	35,71%	21,43%
8. Eu faço alterações no conteúdo e/ou idéias.	42,85%	42,85%	14,28%
9. Eu foco uma coisa por vez quando estou revisando (conteúdo, estrutura, etc.).	57,14%	21,42%	21,42%
10. Eu abandono meu primeiro rascunho e começo a escrever novamente.	85,71%	14,28%	-
11. Eu verifico se meu texto atende aos requerimentos.	28,57%	35,75%	35,71%
12. Eu deixo o texto de lado por alguns dias para que depois eu possa o ver sob uma nova perspectiva.	92,85%	7,15%	-
13. Eu mostro meu texto para alguém e peço por sua opinião.	61,53%	23,07	15,38
14. Eu comparo meu texto com os textos escritos por meus amigos sobre o mesmo tópico	66,66%	13,33%	20%
15. Eu me dou uma recompensa por finalizar a tarefa.	78,57%	7,14%	14,28%
16. Quando o professor devolve o texto corrigido, eu verifico os meus erros e tento aprender através deles.	-	21,42%	78,58%

No que se refere às alterações realizadas no texto durante a revisão, a maior parte relata fazer alterações no vocabulário (42,85%), enquanto outros fazem modificações na estrutura das frases (21,43%) na estrutura do texto (21,43%) e no conteúdo e nas ideias (14,28%). Apenas 35,71% dos participantes afirmam rever os requisitos da tarefa para ver se seu texto se adequa à proposta da atividade. É possível inferir que há um certo descaso com a atividade de escrita, já que geralmente o aprendiz tem o professor como leitor ideal de seu texto e que ele, de certa forma, revisará o texto durante a correção. Assim, quando não há avaliação por meio da nota, o aprendiz não vê necessidade de empenhar-se no momento da revisão do texto. É preciso conscientizar o aprendiz da necessidade de ver a escrita por meio de uma perspectiva comunicativa, de entender o texto como um meio de comunicação. Alguns participantes abordam esse aspecto da atividade, chamando a atenção para a necessidade de uma escrita melhor elaborada, visto que o leitor não contará com o auxílio do autor no momento da leitura:

Tem a obrigatoriedade de escrever de uma forma melhor, para a pessoa poder entender. Quando você tá falando você não precisa disso. (Rafael – grupo focal)

A pessoa tá ali e você sabe se ela entendeu ou não. No texto você tem que garantir que quando ela for ler ela vai entender. Pode ser que não esteja ali para explicar na hora. Tem que ser o mais claro possível. (Augusto – grupo focal)

Essa questão estrutural dificulta, de forma significativa, o expressar de ideias por parte do aprendiz, por meio da língua escrita. Este tem que prestar maior atenção à estrutura, à seleção lexical, de forma que seu texto fique claro para o leitor, que não contará com a presença do autor para sanar quaisquer dúvidas que por ventura possam surgir. Como defende Olshtain (2001), a tarefa de escrita demanda um esforço muito maior por parte do locutor, uma vez que a interação por meio da escrita não conta com retorno imediato, contrário do que ocorre na fala. Outro ponto que também demanda maior empenho do aprendiz no que concerne à escrita em LI, é que, além de ter de prestar atenção a todos os aspectos de escrita de um bom texto, tem, ainda, de se preocupar com a precisão linguística na L2 (OLSHTAIN, 2001).

A habilidade da escrita é uma daquelas que os alunos afirmam ter mais dificuldade no processo de aprendizagem da LE. Um dos principais problemas associados à prática de escrita é a falta de vocabulário, como ilustrado nos trechos abaixo:

Escrever e falar a língua inglesa são as maiores dificuldades que tenho. Acho que isso ocorre pelo fato de não conseguir “pensar em inglês”. Penso o que quero dizer ou escrever e depois tento passar para o inglês, na maioria das vezes palavra por palavra, o que sei não ser o melhor método, porém não sei proceder de outra maneira. (Rafael - narrativa)

Creio que a grande dificuldade que tenho é a falta de vocabulário. Muitas vezes não consigo escrever um bom texto ou me comunicar eficientemente por não saber muitas palavras, com isso acabo me inquietando e deixo de arriscar. Mas sei que a melhor forma de aprender, ler e escrever o inglês é me esforçando, de tal forma que o estudo ao longo dos anos passa a se concretizar e permitir que eu tenha um bom conhecimento na área. (Luciano - narrativa)

Rafael e Luciano afirmam que sua grande dificuldade é a falta de vocabulário, o que dificulta o “pensar em inglês”. Assim, uma estratégia de escrita que Rafael utiliza é a tradução direta, palavra por palavra: primeiro

pensa o que pretende escrever, em português, e em seguida traduz palavra por palavra. Afirma ainda que age de tal maneira por não saber proceder de outra forma. Isso nos leva a uma problematização do ensino de escrita em aulas de língua estrangeira. Na maioria das vezes, não existe um trabalho sistematizado com tal habilidade em aulas de LE, bem como há uma falta de conscientização dos alunos, sobre a importância da mesma. Luciano, por sua vez, acredita que a falta de vocabulário é sua maior dificuldade e que isso acaba fazendo com que ele deixe de tentar, de se arriscar no processo de aprendizagem da língua. Afirma ainda que uma boa maneira de aprender a escrever é por meio do esforço repetido, o que com o passar do tempo se tornará uma aprendizagem concreta da língua estudada. Esta visão de aprendizagem está de acordo com a perspectiva mecanicista de aprendizagem por imitação e por repetição, uma abordagem behaviorista (MARTINEZ, 2009; FIGUEIREDO, 2005).

No trecho abaixo, Michel exemplifica o problema causado pela falta de vocabulário para o processo de escrita:

Já na escrita o que me falta é mais vocabulário. Algumas vezes tenho dificuldades na colocação de algumas partículas que acompanham alguns verbos nas frases, como, por exemplo, o *up* ou mesmo alguns verbos que têm dezenas de significados como o *get*. Isso me deixa muito confuso quando vou escrever. No mais o que me falta é imaginação e prática. (Michel – narrativa)

Esse é o mesmo problema compartilhado por Sandro, que chama ainda atenção para outro aspecto do ensino de línguas que, segundo ele, seria de importância para escrever em língua estrangeira:

Hoje tenho dificuldades em falar, pois acho que tenho vocabulário limitado e de certo modo em escrever, pois em muitos casos não sei os processos de formação de palavras e/ou expressões e também a pronúncia de certas palavras dificultam minha aprendizagem. (Sandro - narrativa)

Segundo Sandro, o conhecimento do processo de formação das palavras seria de fundamental importância para a aprendizagem de escrita e também da fala em LI. Sabemos que é importante conhecer a origem das palavras e até seu processo de formação, porém, não é o fator principal que definirá a (não) aprendizagem da LE. Outros conhecimentos são mais importantes e necessários para se escrever um bom texto. De acordo com

Scarcella e Oxford (1992) à escrita é estendida a noção de competência comunicativa, que, tem como componentes principais as competências gramatical (que envolve o conhecimento gramatical e do vocabulário da língua-alvo), sociolinguística (possibilita ao aprendiz a utilizar as diversas variáveis da escrita na língua-alvo), discursiva (possibilita ao aprendiz organizar seus textos de forma coesa e coerente) e estratégica (estratégias utilizadas pelo aprendiz). Dessa forma, esses conhecimentos são necessários para um bom desenvolvimento da habilidade pelo aprendiz.

Uma estratégia de escrita também utilizada no contexto desta pesquisa é a tentativa de escrever apenas sobre coisas relacionadas ao cotidiano dos informantes, coisas próximas à sua vivência, o que facilitaria o processo:

Com a necessidade de escrever textos nas aulas, tentei sempre que possível fazê-lo sobre algo que fosse muito próximo a mim, como lugares, sentimentos e pessoas que desempenharam algo de importante em minha vida. (Augusto - narrativa)

Essa é uma crença e, ao mesmo tempo, uma estratégia de escrita, que pode facilitar o processo de escrita, pelo fato de os participantes terem maior conhecimento sobre o que acontece em sua própria realidade e, muitas vezes, possuírem um maior vocabulário relacionado à essa categoria. É interessante ainda mencionar que Augusto chamou a atenção para a necessidade da escrita de textos nas aulas de LI, porém, sem ressaltar a importância da mesma para a sua vida acadêmica ou profissional não foi ressaltada.

Outro aspecto importante sobre o processo de escrita em LI é a associação desta com a escrita em LM. Gustavo ressalta esse ponto no trecho abaixo:

Acho um pouco complicado a parte de *Writing*, pois o desconhecimento do próprio português dificulta o entendimento e adequação dos tempos verbais das frases. Porém, acho necessário e procuro usar o máximo o que aprendido nas aulas, mesmo que às vezes a escrita fica bem "aportuguesada"! (Gustavo – narrativa)

Muitos fazem essas associações (entre a aprendizagem de LE com a LM WOLFERSBERGER, 2003), que, a meu ver, não é tão errônea quanto parece. Apesar de a aquisição de LM e LE serem processos diferentes, algumas características podem ser transferidas do primeiro para o segundo.

Segundo Wolfersberger (2003), as escritas em L1 e L2 compartilham dos mesmos processos, tais como, a produção de conteúdo, esquematização de ideias, revisão textual, seleção lexical, e edição textual. Porém, diferenciam-se em outros aspectos, principalmente no que concerne ao domínio da língua-alvo.

Além de se preocupar com todos os processos acima mencionados, o aprendiz ainda precisa lidar com o conteúdo linguístico de uma língua na qual, muitas vezes, ainda não é proficiente. Esse fato, de acordo com Mu (2007), é um dos fatores que influenciam a boa escrita do aprendiz. Dificulta a associação direta entre a escrita em L1 e L2 e pode, acredito, prejudicar a aprendizagem se não observada com atenção. No trecho seguinte, Jorge aborda esse aspecto:

As atividades passadas em sala de aula tento fazer de maneira assimilável, mas tenho dificuldade às vezes em montar alguns parágrafos, pois passar as ideias do português para o inglês é uma tarefa difícil, as expressões normalmente não batem com a mensagem que quero passar. (Jorge - narrativa)

Para Jorge, a escrita em LI é difícil devido ao fato de “passar” as ideias do português para o inglês ser uma tarefa difícil, e de que nem sempre o produto final expressa o que ele pretende. Ele passou a acreditar que escrita em LI é uma tradução direta da LM para a LE. Essa é uma crença comum entre os participantes (cf. seção sobre crenças, a partir da página 58).

A aprendizagem de uma língua, seja na sua forma escrita ou falada, só ocorre de maneira efetiva quando existe um contato contínuo do aprendiz com a língua por meio da prática constante. Os excertos abaixo sugerem que os participantes são conscientes dessa necessidade do contato diário com o material a ser aprendido:

Para ler, escrever ou dominar qualquer habilidade do aprendizado de outra língua deve-se ter prática diária e autoconfiança, de modo que o candidato ao aprendizado não seja pego pelo receio de cometer erros e acabe cometendo o pior dos erros: ter medo de arriscar expor o que se está aprendendo. Só se adquire boas habilidades de fala, falando-se; boas habilidades de escrita, escrevendo-se, etc, etc. Não é possível que se aprenda verdadeiramente se não ocorrer esse “corpo a corpo” com o conteúdo abordado. (Caio - narrativa)

Não consigo imaginar outra maneira de aprender inglês que não seja praticar incansavelmente a fala, a escrita e a audição. Reservar um tempo do dia é essencial, pois, desse modo, a pessoa vai se habituando aos novos sons da nova língua e vai incorporando aos poucos ao cotidiano. O bom mesmo seria morar durante algum tempo em um país de língua inglesa. Assim como na língua portuguesa, a língua inglesa também exige prática para quem busca facilidade em escrever, e isso, é claro, associado a leituras variadas e frequentes. (Michel - narrativa)

Nesses excertos, percebe-se que Caio e Michel acreditam na importância da prática e chamam ainda a atenção para um lado afetivo do ensino e aprendizagem de línguas, que requer uma disposição do aprendiz a uma abertura emotiva – o que Krashen (1987) chama de filtro afetivo. Segundo o autor, esse seria um obstáculo que o aprendiz deve conseguir superar. O filtro afetivo, para que a aprendizagem ocorra, deve ser mantido baixo, de outra forma impedirá que ela aconteça de forma efetiva, pois haverá uma barreira que impedirá a aprendizagem de acontecer. Caio fala da necessidade de haver um “corpo a corpo” com o conteúdo aprendido, em outras palavras, é necessária a prática constante. Michel, por sua vez, também ressalta o papel da prática, relacionando o processo de aprendizagem do português com o do inglês.

Os participantes fazem uso de estratégias as quais acreditam serem as mais produtivas para si no decorrer da atividade de escrita. Dentre as EALs mencionadas por eles como sendo as mais utilizadas, destaco o uso de dicionário. Porém, deve-se ressaltar ainda que o uso desmesurado do dicionário durante o processo pode ser prejudicial ao aprendiz, uma vez que pode estancar o fluxo da escrita, o fluxo de ideias. Estratégias de compensação também se foram mencionadas como sendo muito úteis aos participantes, pois auxiliaram os mesmos na falta de conhecimento linguístico necessário para a escrita. As estratégias sociais também se mostraram grandes aliadas no processo de aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Isso nos remete à ideia de ensino com foco no aluno e não centrado no professor, onde os aprendizes aprendem uns com os outros. Antes de terminar essa seção é importante ainda mencionar que o uso de estratégias metacognitivas no processo de escrita se mostrou relevante nesta pesquisa, o que vai ao encontro das informações obtidas inicialmente pela análise dos resultados do

questionário SILL (OXFORD, 1990), em que foi possível perceber que essa categoria foi a que obteve maiores médias de uso.

Na próxima seção, discuto as crenças detectadas sobre ensino e aprendizagem da escrita, para que, por fim, seja possível examinar uma possível relação entre essas e o uso de EALs de escrita.

4.3. Crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI

Nesta seção discorro a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI. Os resultados foram obtidos através do questionário de crenças sobre escrita de Luz (2006), que contém 39 afirmações sobre os aspectos relacionados ao processo de escrita em língua inglesa. Nesse trabalho, essas afirmações foram organizadas por temas, o que facilita a análise dos dados gerados. Esse questionário investiga crenças sobre:

- o texto e sua estrutura, em outras palavras, crenças sobre o que é um texto;
- a relação entre escrita e outras habilidades (leitura e fala);
- as habilidades/conhecimento necessário para se escrever bem em inglês;
- a relação entre classe social e escrita;
- o bom professor de escrita e sua relação com o processo;
- dom para a escrita;
- a aprendizagem de escrita em escola pública e a função da escrita em língua inglesa em tal contexto;
- a relação entre escrita em língua portuguesa e escrita em língua inglesa;
- a correção/avaliação de textos na escola pública.

A identificação das crenças dos alunos foi feita não somente através do questionário, mas também a partir das narrativas de aprendizagem escritas pelos participantes. Um primeiro grupo de crenças que menciono é aquele acerca da definição de escrita e sobre sua estrutura, como é possível conferir no Quadro 10:

Quadro 10: Crenças sobre o texto e sua estrutura

	SIM	NÃO
Escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos.	64,28%	38,72%
Respostas de exercícios gramaticais na aula de Inglês são considerados exemplos de escrita em Inglês.	92,85%	7,15%
Exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês.	85,71%	14,29%

A maioria dos participantes acredita que escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos. Essa definição de escrita condiz com aquela trabalhada na escola regular sobre a produção de textos em LM. Analisando o quadro, é possível afirmar que a maioria deles considera exercícios gramaticais e estruturais como sendo atividades de escrita. Tal crença pode estar relacionada à prática que tiveram em sala de aula, que pode ter sido baseada na resolução de exercícios gramaticais. É senso comum que a situação do ensino de LE nas escolas públicas está longe de ser a ideal, e essa prática de trabalho com exercícios de completar lacunas ou transpor uma sentença afirmativa em uma negativa ou interrogativa é bem recorrente, e talvez a única oportunidade de prática da escrita.

Quando colocada em comparação com a fala, a maioria dos participantes concorda com a afirmação de que a escrita é mais fácil que a fala, porém, quando comparada com a leitura, apenas 15% afirmaram que a escrita é mais fácil que a leitura, como ilustra o quadro 11:

Quadro 11: Relação entre escrita e outras habilidades

	SIM	NÃO
Escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos.	14,29%	85,71%
Escrever em inglês é mais fácil do que falar.	85,0%	15,0%
Saber falar bem em Inglês auxilia na hora de escrever em inglês.	93,0%	7,0%
Escrever em inglês é mais fácil do que ler.	14,3%	85,7%
O aluno que lê mais em inglês escreve melhor nessa língua.	85,7%	14,3%
É mais difícil ensinar a escrever em inglês do que a ler em inglês.	43,0%	57,0%
É mais difícil ensinar escrita em inglês do que ensinar a falar em inglês.	14,3%	85,7%
Ensinar escrita em inglês é menos importante que ensinar leitura em inglês.	14,3%	85,7%

Esse fato, ilustrado no Quadro 11, talvez possa ser explicado pelas experiências em sala de aula que os aprendizes vivenciaram. Em um contexto de ensino de língua inglesa em que a abordagem de ensino ainda é baseada na leitura de textos e resolução de exercícios gramaticais, é normal termos

esse tipo de crença em relação à escrita. A habilidade da fala, que é pouco ou nada trabalhada em salas de aula de ensino regular, mostra-se também como sendo mais difícil entre as habilidades, pois é aquela que os alunos em escolas de ensino regular têm menos contato.

Tribble (1996, p.3) aponta para maior dificuldade do domínio da habilidade da escrita. Isso se dá, no contexto do ensino e aprendizagem de LE, devido a alguns fatores, tais como, “a natureza aprendida, artificial da habilidade de escrita por si só, e a maneira na qual a língua escrita tem se desenvolvido na sociedade urbana e tecnologicamente orientada de maneira a lidar com a complexidade intelectual e as atividades sociais³⁷”.

Essa crença sustentada, de que a habilidade de fala é mais fácil que a de escrita, vai de encontro ao que é pregado pelos pesquisadores da área. Olshtain (2001), por exemplo, defende a ideia de que a tarefa de escrita demanda um esforço muito maior por parte do locutor, uma vez que a interação escrita não pode contar com retorno imediato do interlocutor, assim como acontece na fala.

A maior parte dos participantes também discorda de que escrever e falar são processos distintos, acreditando, assim, numa relação entre as duas habilidades. Para eles, parece haver uma relação direta entre a fala e a escrita, ou seja, o saber falar em inglês auxiliará no momento da escrita. Acredito nessa relação direta entre tais habilidades, uma vez que a aprendizagem de línguas deve ser considerada como um conjunto de habilidades a serem adquiridas de maneira integrada.

Outra categoria coberta pelo questionário refere-se ao ensino de escrita. Um primeiro ponto é a comparação entre o ensino de leitura e o de escrita em LI. Aproximadamente metade dos participantes concorda com a afirmação de que ensinar a escrever em inglês é mais difícil do que ler em inglês. Apenas 14% deles acreditam que é mais difícil ensinar a escrita que a falar em LI.

Novamente, percebe-se a crença em uma maior dificuldade em se tornar proficiente na fala do que na de escrita. Tal crença talvez possa ser explicada pela forma como o ensino de escrita vem sendo tratado nas escolas, cursos de idiomas e também pelas pesquisas. Segundo Brookes e Grundy (1991), a escrita foi negligenciada em favor da língua falada, devido à crença de que a

³⁷ Minha tradução para: “the artificial, learned nature of the skill of writing itself, and the way in which written language has developed in urban, technologically oriented societies in order to deal with complex intellectual and social tasks”. (TRIBBLE, 1996, p. 3)

primeira seria a fala em forma de texto. Dessa forma, houve uma maior valorização das outras habilidades (leitura e fala).

Essa crença deve ser trabalhada em sala de aula, ou seja, deve haver uma conscientização sobre a mesma, pois ela influenciará o quanto de dedicação e esforço será empregado para cada habilidade. Conforme proposto por Barcelos (2007), é necessário que haja espaços nas aulas de língua para que o aprendiz exponha suas crenças e reflita sobre as mesmas, buscando entender a maneira como estas estão ou não relacionadas a seu comportamento em sala de aula.

Sobre a importância da escrita em LI em relação à leitura em LI, 85% não concordam com a afirmação de que ensinar a primeira é menos importante que ensinar a segunda. Existe uma crença, entre os participantes, em uma maior necessidade do ensino da leitura e escuta. Há uma prioridade de tais habilidades sobre a escrita, como ilustrado no excerto abaixo:

Tento trabalhar bem a parte do *Listening e Reading* que julgo serem os mais importantes. Creio que *Speaking* seria aperfeiçoado assim que vivenciasse a língua em todos os momentos (ambiente onde as pessoas usassem o inglês todo o tempo, única opção de idioma). (Gustavo – Narrativa).

Como mencionado anteriormente, a crença na maior importância de uma habilidade sobre outra irá influenciar o quanto de esforço será dedicado a tal habilidade. O trecho acima ilustra bem o que foi dito, uma vez que Gustavo afirma trabalhar mais a compreensão oral e a leitura, por julgar serem estas de maior relevância. A meu ver, o privilégio da leitura e compreensão oral sobre a escrita mostra uma postura passiva do aprendiz enquanto cidadão, uma vez que estaria apto apenas a receber informações e não a produzi-las.

A próxima categoria abordada refere-se aos conhecimentos necessários para escrever um bom texto em LI. O quadro 12 mostra-nos a crença na necessidade de se ter bom vocabulário e conhecimento de regras gramaticais.

Quadro 12: Habilidades/conhecimentos necessários para escrever bem em inglês

	SIM	NÃO
Para escrever bem em inglês, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática.	93,0%	7,0%
Para escrever bem em inglês, é fundamental conseguir pensar em inglês.	64,3%	35,7%
Para escrever bem em inglês, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário.	100%	0

Para escrever bem em inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto.	50%	50%
--	-----	-----

Todos os participantes acreditam ser necessário possuir bom conhecimento de gramática e de vocabulário para se escrever bem em inglês. Isso reflete a maneira como a escrita vem sendo trabalhada na escola, apenas como uma maneira de o aprendiz praticar as novas estruturas gramaticais e vocábulos aprendidos. A maioria deles acredita em uma relação direta entre leitura e escrita, ao afirmarem que o aluno que lê mais em inglês escreve melhor. Existe sim tal relação, pois, ao ler, o aluno entra em contato com a escrita de maneira materializada, de forma autêntica.

Gomes (2010) defende uma relação bem estreita entre tais habilidades. Segundo a autora, “[é] somente no ato da leitura que o texto escrito ganha vida” (GOMES, 2010, p. 2). O aluno terá contato com estruturas gramaticais, com vocabulário, com modos de organização das ideias no texto, o que, de certa forma, influenciará a maneira de escrever naquela língua.

A leitura de textos em LI atua como um modelo para o aprendiz, que irá se espelhar em um texto considerado bom, por ele. Metade dos participantes acredita que a boa escrita em LI está relacionada a um amplo conhecimento sobre o assunto. De fato, para se produzir um bom texto em LE, o aprendiz deve ter outros tipos de conhecimento além do linguístico. Como afirma Figueiredo (2005, p. 28), os processos de escrita podem variar de acordo com alguns aspectos: “a tarefa a ser desenvolvida, o grau de experiência do escritor, o tempo que o escritor dedica à produção de um bom texto, as leituras que ele tem do assunto etc”. Cerca de metade dos alunos acredita que, para se escrever bem em LI é necessário conseguir pensar nessa língua. O trecho abaixo ilustra essa necessidade do aprendiz:

Escrever e falar a língua inglesa são as maiores dificuldades que tenho. Acho que isso ocorre pelo fato de não conseguir “pensar em inglês”. Penso o que quero dizer ou escrever e depois tento passar para o inglês, na maioria das vezes palavra por palavra (...) (Rafael - narrativa)

Como mencionado anteriormente, uma das grandes dificuldades dos aprendizes em relação ao processo de escrita é, em muitos casos, o vocabulário insuficiente. Essa deficiência do aprendiz irá refletir no uso da

estratégia de consulta ao dicionário, que é bem recorrente entre os participantes (esse assunto será abordado na próxima seção).

A capacidade de escrever um bom texto foi relacionada também à classe social do indivíduo. A maioria dos participantes (aproximadamente 70%) discordou haver tal relação. Para eles, a dificuldade não depende de classe social, mas sim de uma dedicação e esforço individual. O contato do aprendiz com o ensino de escrita pode determinar o modo como o indivíduo se expressará por meio dela em LI. O que pode ocorrer é que aqueles que frequentam a escola pública sejam de classes menos favorecidas, e, pelo fato de a escrita não ser trabalhada em tal contexto, pode haver essa associação. Mas essa relação direta não é ainda um fato concebido.

Outro ponto tratado no questionário diz respeito à relação entre escrita e escola pública. O Quadro 13 mostra as crenças detectadas a esse respeito. Grande parte dos participantes discorda da informação de que alunos de escola pública não escrevem bem em inglês, da mesma forma que discordam de que é difícil ensinar a escrita em LI para alunos de escola pública, principalmente porque eles não gostam de escrever nessa língua.

Quadro 13: Aprendizagem e função da escrita em LI na escola pública

	SIM	NÃO
Os alunos de escola pública não escrevem bem em inglês.	21,43%	78,57%
É difícil ensinar escrita em inglês para os alunos de escola pública principalmente porque eles não gostam de escrever em inglês.	21,43%	78,57%
A escrita em inglês deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado.	92,85%	7,15%
A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em inglês.	31,42%	68,58%
A escrita em inglês não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública.	64,28%	35,72%
A internet não significa um novo espaço de escrita em inglês para o aluno de escola pública.	21,43%	78,57%
A função principal da escrita em inglês na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical.	64,28%	35,72%

A maioria dos aprendizes que participaram deste estudo veio de escola pública e discorda dessa informação, talvez por acreditar escrever bem em LI. A dificuldade não está atrelada à classe social do indivíduo, e sim à prática, como mencionado anteriormente. Esse fato está relacionado ainda às outras crenças sobre o papel da escola na aprendizagem de escrita. Para a maioria, a escola é o único espaço em que eles têm contato com a escrita em LI ou em que precisam escrever nessa língua. Apesar de a tecnologia estar mais

acessível atualmente, ainda encontramos uma grande parte da população que não tem acesso a meios de comunicação tais como a internet.

No que diz respeito à aplicação da escrita em LI no cotidiano dos alunos, 64% acreditam que esta não interfere no dia a dia dos alunos. Isto talvez possa ser explicado pelo fato de, como mencionado acima, a escola ser o único lugar em que os aprendizes têm acesso a ela. A escrita em LI, apesar de vivermos em um mundo globalizado, com um avanço nos meios de comunicação, ainda não é acessível a todos. Devemos lembrar ainda a época em que os participantes foram alunos de ensino fundamental e médio, alguns anos atrás, em que não era tão fácil assim o acesso à informação, como nos dias atuais.

Sobre a função da escrita na escola pública, aproximadamente metade dos participantes acredita que seja a de fixação do conhecimento gramatical. Esse fato relaciona-se assim com as crenças sobre a definição dessa habilidade, abordado anteriormente nesta seção. A experiência com este tipo de atividade em que a escrita atua como uma prática de conhecimentos gramaticais é bem comum na sociedade atual que, apesar de todas as reformas ocorridas no sistema de ensino, continua a seguir métodos tradicionais da abordagem gramatical de ensino de línguas. Quando me refiro a métodos tradicionais me refiro a exercícios em que os aprendizes devem “treinar” o uso de determinada gramática, por exemplo, o *past continuous*, através de frases descontextualizadas.

Outra categoria de crenças concerne à relação entre a postura do professor e a aprendizagem de escrita. Conforme ilustrado no Quadro 14, os participantes acreditam que o professor possui um papel ativo no processo, de maior responsabilidade que a do aprendiz:

Quadro 14: O bom professor de escrita e sua relação com o processo

	SIM	NÃO
O aluno escreve melhor em inglês quando é bem motivado pelo professor.	78,6%	21,4%
Uma boa escrita do aluno em inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor.	85,71%	14,29%
Para ensinar escrita em inglês o professor precisa saber escrever em inglês.	100%	0
Um bom professor de inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua.	85,71%	14,29%
Um bom professor de escrita em inglês é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento aos seus alunos.	92,85%	7,15%
Para que possa ensinar a escrever bem em inglês, o professor precisa estudar em cursos particulares de idiomas	7,15%	92,85%

O primeiro aspecto tratado nessa última tabela diz respeito à motivação do aluno pelo professor. A maioria dos participantes acredita que o aluno escreve melhor quando é bem motivado pelo professor. Os excertos abaixo ilustram essa crença:

O incentivo ao estudo cabe principalmente ao professor. Este deve tentar despertar no aluno o prazer em aprender. (Rafael – narrativa)

Acredito que a função do professor de língua é muito importante. É impossível aprender uma língua estrangeira somente dentro da sala, onde tempo e espaço são muito limitados para a grandeza de toda uma cultura. O professor, neste contexto, possui a tarefa importantíssima de despertar no aluno o interesse em estudar, em buscar outras fontes, fontes extraclasse, de conhecimento da língua. (Lúcia - narrativa)

Rafael acredita que cabe ao professor a responsabilidade de incentivar o aprendiz durante o processo de aprendizagem da língua, por meio de metodologias que desperte nele o prazer em aprender. O professor é incumbido da tarefa de despertar o interesse pelo que está sendo transmitido em sala de aula.

Lúcia, por sua vez, além de ratificar o que é dito pelo colega, chama atenção ainda para a necessidade de um envolvimento ativo do aprendiz no processo de aprendizagem, a buscar fontes extraclasse, uma vez que a aprendizagem não se resume à sala de aula, cabendo ao docente incentivar esse tipo de comportamento. Essa visão do comportamento autônomo do aprendiz é pregada atualmente pelas teorias de ensino de línguas, que sugerem a necessidade de uma participação ativa do aprendiz (SENA e PAIVA, 2009). O trecho abaixo aborda a necessidade da implantação de métodos atrativos aos aprendizes em sala de aula:

a primeira imagem que tive do meu professor e do novo idioma foi positiva; porém com passar dos anos foi se tornando repetitivo e de certo modo desestimulante, pois nos meus 4 anos de ensino fundamental tive o mesmo professor de inglês e ele passava as mesmas coisas, ano após ano, no caso sempre repetindo o verbo *to be* e o verbo *to have*. Seus métodos eram muito simples e não estimulavam os alunos a se interessarem e participarem das aulas. (Sandro – narrativa)

Sandro ressalta um ponto muito importante sobre o ensino de LI em escolas regulares, a falta de continuidade do conteúdo. Ele reclama de um foco repetitivo no ensino de certas estruturas gramaticais, como o verbo *to be* e o verbo *to have*.

A figura do professor é tida como essencial, sendo que 85% acreditam que a boa escrita do aluno é uma consequência direta de uma abordagem de ensino daquele. A metodologia aplicada em sala de aula irá, sim, influenciar o modo como o aprendiz escreverá. Uma abordagem de ensino que pregue a escrita como uma prática gramatical, em que o aprendiz apenas formula frases para praticar uma determinada estrutura irá formar escritores não proficientes. Já o professor que trabalha com o texto como uma unidade comunicativa, que expressa um propósito, este sim terá mais chances de formar escritores proficientes na língua-alvo.

Para ensinar a escrever em LI, porém, o professor precisa ser proficiente nessa habilidade. Isso é fato e também unanimidade entre os participantes. Ele deve conhecer bem a gramática e o vocabulário da língua, bem como saber transmitir esse conhecimento, ter uma boa metodologia de ensino. Porém, para isso, ele não precisa estudar em cursos particulares de idiomas.

Tais crenças estão entrelaçadas de certa maneira com aquelas mencionadas anteriormente, sobre o papel do professor no processo de ensino da escrita. O trecho abaixo ainda pertence a essa ideia de o professor como responsável principal por manter a aula de inglês interessante:

Durante todo o ensino fundamental, a professora era a mesma e ao longo do tempo o inglês passou a ser uma matéria entediante, pois a professora não possuía boa didática e nenhum domínio sobre a língua. Entretanto, quando iniciamos o ensino médio, houve mudanças fundamentais no ensino do inglês no meu colégio. Com mudança de professor, a língua começou a se mostrar importante no meu contexto estudantil.
(Luciano – narrativa)

Luciano chega a mencionar que a troca de professor fez a língua se mostrar mais importante em seu contexto. Esse excerto ilustra de maneira eficiente a crença sobre o papel do professor no processo de ensino de LE em geral, mas que de certa forma se aplica também ao ensino de escrita em LI. O professor acaba sendo o responsável, em sala de aula, pela motivação do

aprendiz em sala de aula e, dependendo da postura desse em relação aos aprendizes, poderá motivar ou desmotivar os mesmos.

Como é possível perceber com a análise dos dados até o momento, a escrita é entendida aqui como um processo que depende de vários fatores para seu sucesso, tais como o empenho por parte do aprendiz, determinados conhecimentos e também a figura do professor como um incentivador ou motivador. Dessa forma, é normal que os participantes discordem da afirmação de que a escrita é uma capacidade que pouco depende da escola.

A escrita, assim como as outras habilidades, é passível de ser aprendida através das aulas de LI e não poderia ser vista como um dom. A prática constante se mostra como uma grande aliada no processo de aprendizagem desta habilidade. Como o aprendiz já possui, na maioria dos casos, experiência com a escrita em LM, é normal que haja relação entre as escritas em LM e LI, o que, de certa forma, facilitaria o processo de aprendizagem, conforme mencionado anteriormente. O Quadro 15 apresenta as crenças dos participantes sobre tal relação:

Quadro 15: Relação entre a escrita em LM e em LI

	SIM	NÃO
Alunos que escrevem bem em língua materna serão bons escritores em inglês.	7,15%	92,85%
Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem em inglês.	50%	50%
Ensinar a escrever em inglês é um processo completamente diferente de ensinar a escrever em português.	28,58%	71,42%

A maioria dos participantes acredita que o escrever bem em LM irá se refletir na escrita em LI. Acreditam assim nessa relação, digamos que, direta, entre a LM e a LI, no que diz respeito a tal habilidade. Grande parte deles discorda também de que ensinar a escrita em LM e em LI sejam processos completamente diferentes. Existe associação entre ambos, de maneira que, os participantes (aproximadamente metade deles), acreditam que a tradução direta para a LM não atrapalhe o escrever bem em LI. Essas crenças influenciam, como discutido na seção seguinte, o uso de EALs de escrita, na escolha delas.

A última categoria de crenças detectadas diz respeito à correção/avaliação de textos escritos em LI na escola pública. O Quadro 16 apresenta este grupo de crenças:

Quadro 16: Crenças sobre correção e avaliação de textos em inglês

	SIM	NÃO
Avaliar um texto escrito em inglês significa observar o uso correto da estrutura gramatical e do vocabulário.	64,28%	35,72%
Um texto escrito em inglês com muitos erros de gramática é um texto ruim.	35,72%	64,28%
Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em inglês.	21,43%	78,57%

A crença sobre avaliação do texto escrito em LI segue as outras mencionadas anteriormente sobre a definição de escrita. Para a maioria dos participantes, avaliar um texto escrito em LE significa observar o conteúdo gramatical. Novamente, a gramática e o vocabulário assumem um papel fundamental na escrita em LI. Interessante notar que, mesmo concordando com a avaliação ser uma correção gramatical e ortográfica, os participantes não consideram um texto com muitos erros gramaticais como um texto ruim. Essa contradição talvez possa ser explicada pelo fato de o aprendiz, apesar de sua definição restrita do que seja escrita, ter consciência sobre a função comunicativa do texto, que, mesmo gramaticalmente mal estruturado, pode passar uma mensagem ao leitor. Isso revela que os participantes, de certa forma, são conscientes da função da escrita na sociedade, porém, ainda estão presos a uma tradição de ensino baseada na gramática, uma abordagem que já foi desacreditada por outras posteriores, como a abordagem comunicativa para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

As crenças identificadas nos mostram a maneira como os participantes se posicionam diante da escrita, a importância que dão à mesma, e a forma como atuam no processo de aprendizagem de escrita. Na próxima seção, abordo a resignificação de crenças e mudança no uso de estratégias após o processo de intervenção.

4.4. Resignificação de crenças e mudanças no uso de EALs de escrita

Nesta seção discorro sobre a possível resignificação das crenças e sua relação com o uso de estratégias de escrita. No decorrer desta pesquisa, abordei as crenças, as estratégias e a relação desses dois fatores na aprendizagem de escrita em LI. Nesse momento, verifico se houve ou não

mudança nas crenças e no uso de estratégias após a aplicação das aulas de intervenção em EALs de escrita. Examinei a segunda aplicação do questionário de Luz (2006), em comparação com a primeira, bem como a transcrição do grupo focal, em comparação com as narrativas individuais de experiência.

Durante a análise da transcrição do grupo focal, realizado após as aulas de intervenção, surgiram novas crenças, não mencionadas anteriormente nos outros instrumentos de coleta de dados. Um primeiro grupo de crenças que apareceram pela primeira vez em tal momento da pesquisa são aquelas referentes à melhor forma de aprender a escrita em LI, que são ilustradas nos trechos abaixo:

Estar sempre em contato com a língua estrangeira a ser aprendida... é o mais importante para mim. Porque não adianta você ir à aula e fazer aquilo e depois sair da aula e não ver mais nada... vai esquecer aquilo, principalmente vocabulário, que é o mais difícil. (Alice – grupo focal)

Ai tem a questão que, eu acho, pegava mais, to percebendo, quando a gente faz intensivo, é a questão do tempo, que, tipo, você tem que ter tempo pra praticar, tipo, as aulas e eu acho que isso, de certa forma, influi diretamente tipo o seu desenvolvimento. Ai eu acho que a questão do tempo é coisa que pra todo mundo pega, né. (Sandro – grupo focal)

Esse semestre né, igual, pelo menos eu tive muito problema com isso, por questão de tempo, para praticar, sem condição. Isso ai é essencial para aprender. (Rafael – grupo focal)

Os três excertos acima apontam para uma crença na prática como a melhor maneira de aprender a escrever em LI. É a partir da prática constante que o aprendiz se tornará proficiente em tal habilidade. Alice chama a atenção para a necessidade de estar sempre em contato com a língua também fora de sala de aula, o que mostra que a participante é consciente de que a aprendizagem depende da participação extra-classe dos aprendizes, uma vez que o contato com a língua-alvo é reduzido, na maioria das vezes, ao horário da aula. Dessa forma, é necessário um envolvimento ativo do participante no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Em relação à comparação da escrita com outras habilidades da língua, no que concerne ao nível de dificuldade, os participantes continuam a enfatizar que a fala é mais difícil que a escrita, principalmente pela falta de oportunidade

de praticá-la fora de sala de aula, como é possível perceber nos trechos abaixo:

A fala, porque você sai daqui, eu acho que não tem como praticar. O ideal seria você conhecer alguém de outro país, que falasse a língua fluentemente para você tá praticando. Mas, eu saio daqui e não tenho mais contato nenhum com o inglês. A não ser que eu busque por filmes ou algum áudio (...) (Michel–grupo focal)

A fala pra mim é mais difícil, porque o processo de construir uma ideia e tentar passar essa ideia com a entonação necessária e pra que a outra pessoa entenda o que eu to falando e ela consiga pegar o que eu to pensando, ela consiga entender aquilo que to pensando, aquilo que to querendo passar, isso é mais complicado, porque, pra escrever, pra escrever, de certa forma, como já foi falado aqui, a gente tem um pouco mais de tempo e na hora de escrever a gente percebe o que tá fazendo de errado ou não e tem tempo de corrigir. Agora, na hora de falar, eu falo errado... então eu acho mais difícil, mais complicado, de pensar, construir a ideia e passar a ideia, através da fala. (Caio – grupo focal)

Para esses aprendizes, a espontaneidade da fala explica a diferença desta com a escrita. O aprendiz dispõe de um tempo maior para a escrita, porém, com a fala é diferente; ele tem que pensar e falar ao mesmo momento, tendo pouco tempo para seleção lexical e formação de sentenças na mente. Caio ressalta a ideia de que durante a fala, o tempo para a construção da sentença, pensar a entonação necessária, é curto, uma vez que no processo de escrita há tempo maior para organizar as ideias. Porém, como mencionado anteriormente, a literatura mostra um maior nível de dificuldade na tarefa da escrita, devido a fatores já mencionados, tais como, a necessidade de se preocupar não apenas com o conteúdo a ser apresentado, mas também com a precisão lingüística (cf. capítulo 2).

Nos excertos acima, pode-se notar, ainda, uma crença referente à aprendizagem da habilidade oral. Michel acredita ser necessário estar em um país que fale a língua-alvo para que se tenha um maior contato com esta e, assim, possa ter uma maior facilidade para aprender a mesma, crença comum entre aprendizes e abordada em outros trabalhos (COELHO, 2005 e 2006).

Alexandre discorda da opinião dos participantes acima, uma vez que, para ele, a escrita continua a ser mais difícil que a fala, como ilustrado abaixo:

Pra mim a escrita ainda é mais difícil do que falar porque, falando, assim, às vezes, meio coloquial, que nem no português, fala umas coisas erradas, passam mais naturalmente do que escrever errado, assim (Alexandre – grupo focal)

O participante ressalta a naturalidade da fala em relação à escrita, a espontaneidade, o que facilita a comunicação oral. Comenta, ainda, a não necessidade de falar a língua gramaticalmente correta para ser entendido. Sandro, no excerto abaixo, expõe sua crença na necessidade da não-obrigatoriedade das atividades de escrita:

A questão também do *writing*, tipo, eu acho que deveria ter aquelas ... se durante o semestre tipo a gente tem quatro *writings*, pô, vamos fazer dois em sala e dois a gente pode fazer em casa pra pensar num tema interessante, tipo, não foge daquela obrigação de tá ensinando ali mas também abre espaço pra de repente o aluno ter suas próprias ideias e, pô, acho esse tema interessante e acho que... valeria a pena. Acho que, tem que ser a dosagem certa para cada coisa. (Sandro – grupo focal)

Sandro acredita que deve haver uma dosagem entre atividades feitas em sala de aula e aquelas feitas em casa. O fato de o texto ser elaborado em casa, sobre um tema livre, parece diminuir a obrigatoriedade da atividade, a pressão sofrida quando esta é feita em sala de aula, com um tempo pré-determinado.

Outro grupo de crenças diz respeito à relação entre as escritas em LM e LE. O trecho abaixo ilustra essa relação:

[...] tipo, mas acho que ressalta a importância da escola, do ensino público, do ensino médio na importância de repente de uma posterior aprendizagem do ensino de inglês ou de qualquer outra língua. Porque se você vem, sei lá, sabendo vocabulário suficiente da sua própria língua... você se sente mais preparado na questão de aprender outra língua. Porque se eu sei falar bem português e sei escrever bem em português... acho que a maior dificuldade vai ser você captar a ideia em uma outra língua e simplesmente transcrever. Eu acho que o ensino médio tem que melhorar a questão do português. (Sandro – grupo focal)

Sandro ressalta a importância da escola em relação ao ensino de LM, uma vez que, segundo o participante, saber vocabulário suficiente de sua própria língua facilitaria a aprendizagem de uma LE. Ele ainda vê a escrita em

LE como uma simples transcrição daquela em LM, bastando para isso utilizar a tradução. Acredita que, melhorando o ensino de português nas escolas, haverá, também, uma melhoria na aprendizagem de LI pelos aprendizes.

Além dessas novas crenças surgidas por ocasião do grupo focal, é possível perceber uma resignificação daquelas mencionadas no primeiro momento desta pesquisa. A primeira resignificação refere-se à influência da fala na escrita. Anteriormente os participantes acreditavam ter uma relação direta entre o falar bem em LI e o escrever bem nessa língua. Agora, entretanto, eles acreditam que essa relação não é tão direta, como exemplificado no excerto seguinte:

Para o inglês, principalmente, que é novo, que é uma linguagem nova, você aprendendo a escrever você consegue falar bem. Só que o inverso não é verdadeiro. Se você fala bem, não necessariamente você escreve bem. Mas você escrevendo bem, você consegue falar bem. (Alexandre – grupo focal)

Alexandre não acredita em uma relação direta entre a proficiência na habilidade oral da língua com a proficiência na habilidade escrita. Essa crença reflete também a dos outros participantes desta pesquisa. Através do processo de intervenção, foram discutidas questões concernentes à aprendizagem de escrita em LE, que podem ter influenciado o modo de pensar dos participantes, explicando assim essa resignificação.

Outra crença que foi alterada diz respeito ao que é necessário para se escrever um bom texto. Os excertos abaixo ilustram as crenças dos alunos:

Muita leitura. (Michel – grupo focal)

É, muita prática, né! (Rafael – grupo focal)

Com certeza, ler muito e prestar atenção também nas outras pessoas escrevendo e falando. (Caio – grupo focal)

A leitura é vista, agora, como essencial para se escrever bem em LI, pois, através da leitura, temos acesso à gramática, ao vocabulário e ao modo como as informações podem ser organizadas em um texto. Esse fato talvez possa ser explicado devido ao trabalho com a leitura na confecção do gênero resumo durante as aulas de intervenção.

A análise do questionário de Luz (2006), aplicado pela segunda vez ao fim da intervenção, mostrou que houve resignificação nas crenças dos participantes também em relação aos seguintes tópicos: definição de escrita, conhecimentos necessários para escrever um bom texto em inglês, papel do professor, relação entre escrita em LM e em LI, escrita e escola pública, avaliação da escrita na escola pública. A variação nas respostas sobre os assuntos supracitados pode ser percebida no Quadro 17 e seguintes.

Quadro 17: Resignificação de crenças sobre a definição de escrita

	1ª aplicação			2ª aplicação	
	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos.	64,28%	35,72%		83,33%	16,67%

É possível perceber que houve um aumento no número de participantes que toma a definição acima como sendo a de escrita em LE: a organização de palavras em sentenças e, essas em parágrafos, formando assim, textos. Talvez essa mudança de crença tenha sido causada pela ação que os alunos experienciaram durante o semestre. A produção de textos foi baseada na escrita de resumos. Exercícios gramaticais não foram tão trabalhados durante o período da intervenção, mas sim a escrita com um propósito comunicativo.

O Quadro 18 apresenta as crenças a respeito dos conhecimentos necessários para a escrita em LI, mais especificamente, a resignificação destas crenças.

Quadro 18: Resignificação das crenças sobre os conhecimentos necessários para se escrever bem em inglês

	1ª aplicação			2ª aplicação	
	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Para escrever bem em inglês, é fundamental conseguir pensar em inglês	64,28%	35,72%		50%	50%
O aluno que lê mais em inglês escreve melhor nessa língua	85,71%	14,29%		100%	0

Houve resignificação também da crença sobre a relação direta entre escrita e leitura em LE. Todos os participantes concordam com essa relação. Tal mudança na opinião dos alunos talvez possa estar relacionada à prática. Durante as seções de intervenção, os textos produzidos pelos participantes eram todos baseados em outro texto já escrito – a produção de resumos.

Dessa forma, essa ação pode ter influenciado no que diz respeito a essa relação.

As crenças referentes ao papel do professor no processo de aprendizagem foram modificadas por alguns dos participantes, como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 19: Resignificação de crenças sobre o papel do professor no processo de escrita

	1ª aplicação		2ª aplicação	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
O aluno escreve melhor em inglês quando é bem motivado pelo professor.	78,75%	14,29%	91,66%	8,34%
Uma boa escrita do aluno em inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor.	85,71%	14,29%	58,34%	41,66%

Um maior número de aprendizes passou a acreditar que o aluno escreve melhor quando é bem motivado pelo professor. Novamente, a experiência modifica a crença. Quando o docente motiva os alunos por meio de uma metodologia interessante, eles desenvolvem melhor a escrita. A necessidade de se trazer coisas que chamem a atenção do aprendiz, que despertem o interesse, foi mencionada também, como é possível perceber no trecho abaixo:

Eu acho também que uma coisa que ajudou muito foi que ele trouxe coisas assim muito que atrai a atenção da gente, sabe, porque as vezes você pega e resolve aquele livro lá todinho de atividades mas é uma coisa tão automática que você faz porque tem que fazer, então sua cabeça não guarda as coisas automáticas, só guarda as coisas que te interessam. E aquilo, pra mim, pelo menos a maioria dos assuntos não interessavam... ai ele trouxe umas coisas mais legais pra você guardar vocabulário, prestar atenção no que tá escrito. Eu acho, tipo assim, esse jeito dele de dar aula, de não ficar pregado naquele livro, naquelas coisas chatas que você faz, aprende e depois esquece tudo acho que ajudou muito mais a fixar, sabe. O meu conhecimento aumentou, meu nível de conhecimento aumentou consideravelmente em relação às vezes que eu só ficava pregada naqueles exercícios automaticamente. (Lúcia – grupo focal)

Lúcia aborda a necessidade de se utilizar metodologias que fujam da mesmice, do trabalho automático com a língua-alvo, bem como o uso de atividades que despertem o interesse do aprendiz. A proposta da abordagem comunicativa do ensino de línguas cumpre bem essa função. Ao realizar uma tarefa de escrita ou de qualquer outra natureza com o propósito de comunicar

algo a alguém, o aprendiz despertará seu interesse percebendo que a língua é utilizada enquanto um elemento vivo, e não apenas como regras gramaticais.

Outra crença resignificada diz respeito ao papel do aprendiz no processo de aprendizagem de escrita em LE. Alguns dos participantes passaram a assumir que a boa escrita depende mais deles próprios que do professor. Houve, assim, uma conscientização destes sobre a necessidade de ser autônomo na aprendizagem.

Passaram também a acreditar que o tema para a produção textual em inglês não deve partir apenas do livro didático ou do professor, como ilustrado no Quadro 20:

Quadro 20: Resignificação de crenças sobre o tema para a produção textual

	1ª aplicação			2ª aplicação	
	SIM	NÃO		SIM	NÃO
O tema para a produção textual em inglês deve partir do livro didático ou do professor.	28,58%	71,42%		8,34%	91,66%

Os participantes crêem na importância de participarem das escolhas feitas para as atividades. Essa participação na escolha dos temas sugere um engajamento por parte do aluno em sua própria aprendizagem.

Sobre a relação da aprendizagem de escrita em LM e LE, os participantes ficaram divididos quando deparados com a informação de que aprender a escrever em LM e em LI são processos completamente diferentes, como é possível perceber no quadro abaixo:

Quadro 21: Resignificação de crenças sobre a relação entre o ensino de escrita em LM e LE

	1ª aplicação			2ª aplicação	
	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Ensinar a escrever em inglês é um processo completamente diferente de ensinar a escrever em português.	28,58%	71,42%		50%	50%

Houve um aumento de aproximadamente 25% no número de participantes que concordam com essa informação. O excerto abaixo ilustra essa crença, uma vez que o participante propõe que é importante, primeiro, que o aprendiz tenha conhecimento da gramática de sua LM para que possa entender a gramática da LI:

Eu acho também que é questão de conhecimento mesmo da parte estrutural da língua, porque, igual, a minha dificuldade que seja para, é, escrever uma coisa em inglês, não sei nem português direito, entendeu? (...) A gente tinha que saber o do português antes para entender o do inglês, entendeu? Eu digo assim, você tinha que conhecer a gramática perfeita, ao pé da letra, da maneira que escreve, exatamente. (Gustavo – grupo focal)

Gustavo parece acreditar que o processo de escrita em ambas as línguas sejam parecidos, podendo, assim, fazer tal associação. Essa crença sobre a necessidade do conhecimento da LM para a aprendizagem de escrita em LI foi mantida pelos participantes. Essa é uma crença arraigada que os mesmos possuem e que é transmitida há muito tempo no contexto de ensino e aprendizagem de LE na escola regular. É possível também que tal crença exista porque todos os participantes aprenderam a LI depois de adultos, apesar de terem estudado a língua na escola pública, vieram a ter contato com a mesma, no contexto em que puderam trabalhar todas as habilidades já na idade adulta. Quando se aprende a LE quando criança, momento em que o sistema linguístico da própria língua materna ainda não está totalmente consolidado, provavelmente não há esse tipo de associação.

A escola passou a ser vista pela maioria dos participantes como sendo o único espaço em que os alunos de ensino fundamental e médio podem praticar a escrita. O Quadro 22 nos mostra que houve uma inversão no número daqueles que acreditavam ou não nessa informação.

Quadro 22: Resignificação de crenças sobre a escrita na escola pública

	1ª aplicação		2ª aplicação	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em inglês	31,42%	68,58%	66,67%	33,33%

Apesar da popularização da internet, acredito que essa informação continua a ser verdadeira na escola de ensino regular. Falo de escrita, no contexto de escola regular, como as atividades em que os aprendizes devem praticar, através de exercícios de completar lacunas, transformar sentenças afirmativas em negativas e vice-versa. Isso, infelizmente, irá levar o aluno a não ver a escrita em LI como algo que é parte do seu dia a dia, como uma parte importante de seu crescimento enquanto profissional.

Houve resignificação também na crença de que, para ensinar a escrita em LI o professor precisa saber escrever nessa língua. Na ocasião da primeira aplicação do questionário, houve unanimidade em concordância com essa afirmação. Porém, na segunda vez que o questionário foi aplicado, aproximadamente 16% dos participantes passaram a discordar de tal afirmação, como é possível perceber no quadro abaixo:

Quadro 23: Resignificação das crenças sobre o bom professor de escrita em LE

	1ª aplicação		2ª aplicação	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Para ensinar escrita em inglês o professor precisa saber escrever em inglês	100%	0	83,33%	16,67%

Essa resignificação sugere que talvez eles entendam o ensino de escrita como uma transmissão de regras, as quais o professor não precisa dominar, na prática, mas apenas decorá-las e transmiti-las aos aprendizes.

Outra crença que foi resignificada diz respeito à avaliação do texto escrito em LI na escola pública. Como é possível perceber no Quadro 24, houve um aumento no número de pessoas que acreditam não haver avaliação da escrita em LI na escola pública.

Quadro 24: Resignificação de crenças sobre a avaliação da escrita em escolas públicas

	1ª aplicação		2ª aplicação	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em inglês	21,43	78,57	41,66	58,34

Essa mudança de crença pode estar relacionada à maneira como a correção de textos foi trabalhada durante o semestre. Não havia correção direta do professor, mas sim o trabalho com reescrita dos textos produzidos. Os textos eram lidos e os problemas encontrados eram marcados com códigos, os quais os aprendizes deveriam verificar e corrigir no texto, entregando-o novamente ao professor.

Após o processo de intervenção no uso de EALs de escrita, pude perceber o uso de estratégias também antes não mencionadas no questionário de Petric e Czarl (2003) além daquelas de os informantes já faziam uso anteriormente. Uma das EALs ensinadas, que foi de maior importância para os

participantes, foi a de sumarização, que, para se trabalhar com o gênero resumo, é essencial. Os excertos abaixo ilustram bem esse fato:

Eu primeiramente, li o texto todo, ai depois na hora de partir pro resumo mesmo, ai eu fui lendo por partes e resumindo por partes, retomando, igual, ele deu pra gente uns métodos, algumas coisas pra você adotar e meio que adotando aquilo ali e por partes eu ia resumindo. (Rafael – grupo focal)

Eu tomei como estratégia é... eu fui cortando as partes que ele... tipo, os detalhes que não precisam ser especificados no resumo e coloquei em tópicos as partes mais importantes... (Alice – grupo focal)

Primeiro eu li tudo, cortei, depois li de novo, cortei mais um pouco... ai depois eu fiz igual a Naiara falou, fiz um resumo em cima daquilo. (Gustavo – grupo focal).

Os participantes se referem à estratégia de sumarização, trabalhada na primeira aula de intervenção. Tal estratégia, adaptada de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) consiste de vários procedimentos de seleção e exclusão de informações em um texto, para que, assim, possa ser produzido o resumo a partir das informações selecionadas. Alice menciona também a estratégia de tomar notas sobre o assunto através da topicalização. Gustavo acrescenta à lista ainda a estratégia de elaboração de informações separadas anteriormente, através da sumarização e da topicalização de dados sobre o texto a ser resumido.

Outras estratégias mencionadas por ocasião do grupo focal foram aquelas aludidas anteriormente nas narrativas de experiência e no questionário de Pétric e Czarl (2003). Uma delas é a construção mental de sentenças antes de transcrevê-las para o papel, como é percebido nos excertos abaixo:

Quando você tá escrevendo você constroi mentalmente as sentenças e já ajuda na compreensão... facilita a compreensão (Caio – grupo focal)

Seu eu pensar em português eu não consigo escrever em inglês. Tenho que pensar em inglês. (Alice - grupo focal)

Essa estratégia está intrinsecamente relacionada à crença de que é necessário conseguir pensar em inglês para escrever um bom texto. O aprendiz constroi mentalmente as sentenças de seu texto, escrevendo-as posteriormente. Porém, nem todos os participantes fazem uso dessa EAL. A

maioria deles continua a relacionar a escrita em LI com aquela em LM. Os excertos abaixo ilustram essa relação:

Primeiro eu tenho que pensar em português. (Michel – grupo focal)

Eu penso em português pra depois procurando tentar encaixar do jeito em inglês, igual, a sequência das palavras... ai vou formando as frases, rrsrs. Apesar de eu pensar em português, eu sei que é diferente a escrita. Daí vou tentando traduzir mesmo um pouco pro inglês, da forma correta do inglês. (Alexandre – grupo focal)

Os trechos acima sugerem que alguns dos participantes dessa pesquisa continuam a utilizar o método de tradução direta da LM para a LI, pela maneira como a estrutura do texto em português é refletida na escrita em inglês. Primeiro pensam o que querem escrever e depois fazem uso da estratégia de tradução. Como mencionado anteriormente neste capítulo, essa EAL pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem do aprendiz quando utilizada de maneira descontrolada.

Ao final dessa seção, é possível afirmar que as aulas de intervenção proporcionaram aos participantes uma reflexão e conscientização sobre o uso de estratégias de escrita, o que, de certa forma, influenciou a resignificação de algumas crenças e também a mudança no uso de EALs de escrita. Algumas dessas crenças, tais como aquelas que relacionam a escrita à gramática, porém, estão mais arraigadas no sistema de crenças dos participantes, essas crenças são devidas à prática de ensino baseado em uma abordagem gramatical que ainda vigora em muitas escolas brasileiras.

Sendo assim, como afirma Barcelos (2007), mais difíceis de serem modificadas. Na próxima seção, relaciono as crenças com o uso de EALs de escrita dos participantes envolvidos nessa pesquisa.

4.5. Relação entre crenças e estratégias

Nesta seção, discorro a respeito da maneira como as crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LI se relacionam com o uso de EALs de escrita no contexto dessa pesquisa. Importante mencionar que essa relação foi estabelecida após o processo de intervenção realizado com os participantes,

uma vez que o foco era identificar possíveis mudanças de crenças e no uso de EALs de escrita. Dessa forma, os instrumentos utilizados para responder a essa pergunta de pesquisa e cumprir, assim, com um dos objetivos proposto para esse trabalho, foi o questionário de crenças de Luz (2006) aplicado pela segunda vez após as aulas interventivas no uso de EALs de escrita, e a transcrição do grupo focal, que foi aplicado ao final das atividades.

A primeira crença que convém mencionar é sobre a definição de escrita dos participantes (conforme Quadro 10, p. 59). Aproximadamente 60% deles acreditam na definição de escrita como uma organização de palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos. A maioria deles também acredita que respostas a exercícios gramaticais são exemplos de escrita em LI, assim como o são exercícios de completar lacunas ou passar sentenças para a negativa. Essa crença nos mostra uma concepção restrita do que venha a ser a atividade de escrita, ou seja, não entendem a escrita como uma atividade social, contextual.

Outra crença identificada, refere-se aos conhecimentos necessários para se escrever bem em LI. Um primeiro deles seria o vocabulário. Essa crença é compartilhada que é compartilhada por todos os participantes deste estudo de caso. Grande parte dos participantes defende a necessidade de um vasto conhecimento gramatical para se escrever bem em inglês. No trecho abaixo é possível perceber essa crença:

Eu acho também que é questão de conhecimento mesmo da parte estrutural da língua, porque, igual, a minha dificuldade que seja para, é, escrever uma coisa em inglês, não sei nem português direito, entendeu? (Gustavo – grupo focal)

A crença ilustrada no excerto acima parece se relacionar às estratégias utilizadas pelos participantes, quando a maioria deles afirma focalizar a gramática e o vocabulário em sua escrita. A importância da escrita na aula de LE foi abordada durante a pesquisa e, levada ao contexto de sala de aula, apresenta uma função principal de fixação do conhecimento gramatical adquirido durante as aulas de LI, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Você fixa melhor (Alexandre – Grupo focal)

Quando você está escrevendo você constroi mentalmente as sentenças e já ajuda na compreensão... facilita a compreensão. (Caio – Grupo focal)

[...] no processo de estruturação... pegar e colocar em tópicos... as ideias, para escrever... ai já ajuda na montagem da sentença, a conjugar. (Alice – grupo focal)

Nos trechos acima percebe-se que, segundo os informantes, a escrita atua como uma maneira de fixação de conhecimentos gramaticais. Nos excertos de Caio e Alice, além da importância da escrita, eles mencionam também estratégias que utilizam durante o processo de escrita. Uma delas é a construção mental de sentenças antes de passá-las para o papel, o que, segundo Caio, auxilia na compreensão.

No trecho de Alice, temos uma EAL de escrita bastante trabalhada em sala de aula durante o período de atividades interventivas, a de topicalização de informações, onde os aprendizes colocam em tópicos as informações necessárias para escrever o texto, para, em seguida, desenvolver as ideias do texto por meio da estratégia de desenvolvimento. Os participantes associam, talvez, de maneira inconsciente essas duas estratégias à gramática, devido a suas crenças sobre a importância que esta assume no processo de escrita.

Os trechos abaixo ilustram a importância da escrita também no que diz respeito à aprendizagem de vocabulário. Uma das crenças apresentadas sobre os conhecimentos necessários para se escrever bem em LI diz respeito à necessidade de um grande conhecimento de vocabulário.

Eu acho assim, quando você está escrevendo, você presta mais atenção do que quando você tá falando. Quando você está falando, as vezes é uma palavra e você substitui por uma outra. Tá errado, mas você acha que tá certo. Eu sempre substituía o *that* pelo *who*, sei lá, em inglês, por exemplo. Isso aí, quando você tá escrevendo, você presta mais atenção no que você está colocando. (Lúcia – grupo focal)

(...) geralmente quando você tá escrevendo você tem um tempo maior pra você parar pra pensar na ideia. Quando você tá falando, conversando, imaginando, você começa uma frase e a pessoa já entende e quando você tá escrevendo um texto não. Você começa a montar, daí surgem dúvidas de como é a palavra mesmo, se tá no passado ou não, ou o tempo verbal, se vai “s” ou não. Ai quando você tem uma palavra, assim, quando você tem que encaixar uma palavra numa sentença maior você tem que pensar de novo pra ver se faz sentido. Se você parte pra um segundo tópico, assim, o texto precisa ter relação. Então, você faz uma análise muito maior do que você

escreve do que uma conversa, um diálogo. (Augusto – grupo focal)

Essa relação com a aprendizagem de vocabulário ocorre, por haver, no momento da escrita, um tempo maior para que o aprendiz recorra aos conhecimentos armazenados em sua memória, o que não é possível no momento da fala. Essa crença na importância do vocabulário parece se refletir na estratégia de escrita utilizada pelos participantes, numa relação de causa e efeito, como se percebe no trecho abaixo:

Uma técnica também que ele ensinou dentro... das que eu gostei foi quando você substitui palavras ... várias palavras por um sinônimo só, igual, por exemplo, é uma técnica infantil, eu não escrevo assim em português, mas em inglês eu escrevia, não sei porquê, tipo, ah “eu fui à feira e comprei laranjas, maçã, banana, pá pá pá pá...” ai você põe assim “eu fui à feira e comprei frutas”. Tipo assim eu não sei... eu tinha dificuldade pra escrever porque eu tinha que saber mais palavras, tinha que saber um vocabulário mais amplo, mas eu não sei porque, eu escrevia assim, não em português, mas em inglês, aí eu acho bem mais fácil substituir por frutas... coisas assim, sabe? (Lúcia – grupo focal)

A técnica acima, mencionada pela participante, foi também trabalhada em sala de aula durante a intervenção, e foi mencionada pela maioria deles como um estratégia de grande utilidade durante o processo de escrita. Tal estratégia se refere à substituição de um grupo de palavras por uma que represente o mesmo sentido, como no exemplo citado, “laranjas, maçã, banana” por “frutas”, e vice-versa. Essa estratégia auxilia o aprendiz no momento da escrita em dois sentidos: primeiro, possibilita a generalização de ideias quando falta conhecimento de vocabulário; segundo, possibilita também maior prática de vocabulário, quando o aprendiz desenvolve as ideias dentro de um campo lexical.

A LM exerce muita influência no momento da escrita em LI. Eles chamam a atenção para este fato em vários momentos de coleta de dados desta pesquisa. Como mencionado anteriormente nesta seção, metade dos participantes acredita na ideia de que ensinar a escrever em LM e em LI não sejam processos completamente distintos, mas relacionados em alguns aspectos.

Eles fazem uma relação estreita entre escrita em LM e LE. Nos trechos abaixo é possível perceber esse posicionamento dos participantes, principalmente no que diz respeito ao conhecimento gramatical na LM e o que isso facilitaria no processo de aprendizagem da LE:

Igual, fala assim, a o objeto direto, eu nem sei o que é objeto direto em português. A gente tinha que saber o do português antes para entender o do inglês, entendeu? Eu digo assim, você tinha que conhecer a gramática perfeita, ao pé da letra, da maneira que escreve, exatamente.” (Gustavo – grupo focal)

[...] quem não conhece a gramática em português provavelmente terá dificuldades para entender a gramática do inglês. (Caio – grupo focal)

Gustavo e Caio defendem a necessidade de saber a “gramática perfeita” da LM antes de iniciar os estudos em LI, uma vez que haveria uma facilitação do processo. Essa crença na relação entre LM e LI se reflete no momento da escrita através das EALs utilizadas. O trecho abaixo ilustra essa informação:

[...] é porque, no meu caso, primeiro eu penso em português, estrutura a frase em português para depois transcrever em inglês. Então se você não sabe o português, provavelmente, no inglês, você vai ficar meio perdido. (Michel – grupo focal)

Nesse trecho, Michel relata fazer uso da EAL de escrita em que pensa primeiramente em LM, estruturando a frase em blocos gramaticalmente corretos para depois fazer a tradução de palavra por palavra do texto criado. Percebe-se aqui novamente uma relação de causa e efeito da crença dos participantes com sua ação.

A postura do professor no processo de escrita está, de acordo com os participantes, relacionada intrinsecamente ao sucesso dos aprendizes, como é possível perceber abaixo, nos excertos extraídos da narrativa e do grupo focal, nos quais os participantes o colocam num papel de responsável, mais ativo, na aprendizagem de escrita:

[...] também, no caso, tem que ter a questão do professor. Tipo você ter um professor capacitado tipo que consegue passar aquilo pra você, com certeza ele te auxilia. Então, o papel do professor sem dúvidas é importante também. (Sandro – grupo focal)

O professor tem que ser um pouco criativo também, porque, até já foi falado aqui, se ficar sempre naquele “ah, vamo seguir o livro”, só ficar no livro, o aluno também, chega um determinado ponto que ele fica cansado de ver só aquilo. Então tem que diversificar, tem que dar textos com temas variados e sobre várias coisas de várias áreas, não só relacionadas simplesmente ao que está sendo visto em aula, com temas mais atuais possíveis, que mostre pra gente que o inglês não é só aquilo ali que ta no nosso livrinho... coisas do cotidiano. (Caio – grupo focal)

Acredito que a função do professor de língua é muito importante. É impossível aprender uma língua estrangeira somente dentro da sala, onde tempo e espaço são muito limitados para a grandeza de toda uma cultura. O professor, neste contexto, possui a tarefa importantíssima de despertar o aluno no aluno o interesse em estudar, em buscar outras fontes, fontes extraclasse, de conhecimento da língua. Desta forma, no que respeita ao professor, acredito que existem duas vertentes de atuação: ensinar um mínimo básico em sala e despertar no aluno o desejo de ampliar seus horizontes de conhecimentos. (Lúcia – narrativa)

As duas primeiras citações chamam a atenção para a necessidade de um professor capacitado para ensinar a escrita em LI, um professor que consiga despertar nos alunos a vontade de escrever. A criatividade é uma característica necessária a tal profissional, de acordo com Caio, uma vez que é necessário sair da rotina, monotonia do dia a dia, do livro didático, para despertar no aprendiz o interesse pela escrita. É totalmente desmotivante para ele escrever um texto sobre o que fez no final de semana, talvez, mas escrever uma reportagem sobre os fatos mais importantes ocorridos no mundo, ou até mesmo em sua cidade durante o final de semana pode motivar mais o aprendiz a mais.

A crença apresentada no discurso de Lúcia refere-se ao processo de ensino e aprendizagem de línguas no geral, mas relaciona-se com as outras apresentadas, uma vez que defende a mesma ideia, a mesma postura do professor. A responsabilidade pelo sucesso, de certa forma, é colocada sobre a figura do professor. Isso, provavelmente, se reflete no perfil de usuário de EALs. Uma análise prévia dos resultados do questionário SILL (OXFORD, 1990) mostra-nos que, dentre os participantes, não houve ninguém que apresentasse uma média alta de uso de EALs e que a maioria deles se enquadraram na categoria de usuário médio ou baixo de estratégias.

Interessante notar, ainda, que existe, de certa forma, uma divergência entre crenças. Na verdade, poderíamos dizer que algumas crenças se relacionam ou se contrapõem. No mesmo momento em que colocam a responsabilidade da aprendizagem no professor, os alunos chamam a atenção para a postura ativa do aluno enquanto agente de sua própria aprendizagem, conforme explicitado por Lúcia:

No que respeita ao aluno, é importante ressaltar a impossibilidade de aprendizado se participação efetiva do aprendiz. Eu nunca me interessei por aprender inglês de outras formas (filmes, músicas...) mas sei que teria sido muito mais fácil aprender e teria aprendido muito mais. (Lúcia – narrativa)

Para Lúcia, a aprendizagem de escrita é um processo colaborativo entre professor e aprendiz e entre aprendiz e aprendiz. Cabe ao professor incentivar e motivar o aprendiz a escrever, e cabe a este o envolvimento com a atividade e a prática constante.

Nesta seção, relacionei as crenças detectadas no contexto de pesquisa com o uso de estratégias de escrita. Foi possível perceber que existem, no contexto pesquisado, dois tipos de relação entre crenças e ação: (i) de causa e efeito, em que as crenças dos participantes parecem influenciar o seu uso de EALs – um exemplo disso seria o foco dado pelos participantes à gramática na produção textual. Por acreditarem na importância de conhecimentos gramaticais, os participantes fazem uso de estratégias de escrita que focalizam o uso da mesma; (ii) interativa, em que tanto crença influencia a ação quanto ação influencia crença. Durante o processo de intervenção houve resignificação de crenças devido, acredito eu, à prática de produção textual do semestre.

Na próxima seção, apresento uma análise das produções textuais dos participantes a fim de verificar se houve melhoria na qualidade dos mesmos após o processo de intervenção.

4.6. Análise e discussão das produções textuais

As produções textuais dos participantes (9, dos 15 originais) assumem também um papel de instrumento de coleta de dados pelo qual poderemos constatar se houve ou não melhoria na qualidade na produção do gênero

resumo por parte dos participantes, validando, assim, o papel da intervenção. Para essa análise, considero as seguintes características de um bom resumo, como critérios de avaliação: presença de título original do texto-base, marcação da autoria do texto, respeito à estrutura do texto-base, presença/ausência de cópia, concisão, apresentação apenas de informações presente no texto-base, apresentação de informações suficientes para compreensão do texto-base, (não) apresentação de opinião do autor do resumo, atendimento à norma gramatical e coerência de ideias (RAMOS e GOMES, 2009).

Foram analisadas as produções iniciais, produzidas sem nenhum tipo de treinamento sobre EALs de escrita ou sobre a configuração do gênero resumo, e as produções finais, após todo o processo de intervenção. A primeira produção textual refere-se ao resumo de um pequeno artigo sobre técnicas de propaganda, intitulado *How do they do it?* (FUSCOE, GARSIDE e PRODROMOU, 2005) (cf. Anexo 8, p. 128). A última concerne do resumo do artigo *Unemployment – working harder than ever*, de Jim Zchley (Revista *Speak Up*, 213) (cf. Anexo 12, p. 135).

Os quadros abaixo apresentam uma análise quantitativa das produções antes (Quadro 25) e após (Quadro 26) a intervenção, de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente.

Quadro 25: Análise das produções textuais anteriores à intervenção

CARACTERÍSTICA	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
Título	66,6 %	33,4 %	A maioria dos participantes utilizou o título do texto-base, <i>How do they do it?</i> . É importante ressaltar ainda que dentro dessa porcentagem, um participante utilizou o título <i>Advertising</i> , que se refere ao tema do texto-base.
Autoria	41,6 %	58,4 %	A marcação de autoria ocorreu através do uso de expressões tais como <i>The text comment about</i> , <i>The text is about</i> , <i>The article counts about</i> , <i>The article quote any examples</i> e <i>The text talks about</i> .
Estrutura do texto-base	100%		Todas as produções obedeceram à estrutura do texto base.
Cópia	33,4 %	66,6 %	Apenas uma das produções foi composta inteiramente de cópia de trechos do texto-base. As outras ocorrências foram só de frases soltas.
Concisão	100%	-	Todos os textos apresentaram concisão.
Apresenta apenas informações	33,4 %	66,7 %	Alguns participantes inseriram informações não presentes no texto-base,

presentes no texto-base			tais como dados e exemplificação.
Informações suficientes para a compreensão do texto-base	100%	-	Todos os textos apresentaram informações suficientes para a compreensão do texto-base.
Apresenta opinião do autor do resumo	16,6 %	83,4 %	Apresenta comentários com sua opinião sobre o assunto abordado.
Obedece as regras gramaticais	-	100%	Todas as produções apresentam problemas gramaticais, porém, em apenas um caso tais “erros” prejudicaram a compreensão do resumo.
Apresenta coerência de ideias	91,7 %	8,3%	Apenas uma produção apresentou problemas de coerência de ideias, devido, acredito, aos problemas de escrita.
Citações	-	100%	Não houve ocorrência de citações em nenhuma das produções.

Quadro 26: Análise das produções finais, pós-intervenção

Característica	Sim	Não	Comentários
Título	54,5 %	45,5 %	Houve uma diminuição no número de produções que apresentaram o título no início do resumo.
Autoria	91%	9%	Apenas uma produção não apresentou marcas de autoria. As mais recorrentes nos resumos foram: <i>The author talks about</i> , <i>The text talks about</i> e <i>The article talks about</i> .
Estrutura do texto-base	100%	-	Todos os resumos respeitaram a estrutura do texto-base.
Cópia	36,4 %	63,6 %	O número de produções com recorrência de cópia de trechos do texto-base continuou basicamente o mesmo. A diferença está no fato de que a cópia, desta vez, se restringiu a pequenas frases do texto original.
Concisão	63,6 %	36,4 %	A maior parte dos resumos produzidos apresentam informações sobre o texto-base de maneira concisa, descartando detalhes desnecessários para a compreensão do mesmo.
Apresenta apenas informações presentes no texto-base	81,9 %	18,1 %	Houve diminuição no número de produções com recorrência de informações não presentes no texto-base.
Informações suficientes para a compreensão do texto-base	100%	-	Todos os resumos apresentaram informações suficientes para a compreensão da mensagem do texto-base.
Apresenta opinião do autor do resumo	-	100%	Nenhuma produção apresentou opiniões ou comentários da pessoa que resumiu o

			texto-base.
Obedecem as regras gramaticais	27,3 %	72,7 %	Apenas uma pequena porcentagem das produções apresenta um bom uso da gramática da LI.
Apresenta coerência de ideias	91%	9%	Apenas um resumo não apresenta coerência de ideias, devido a problemas de caráter gramatical.
Citações	18%	82%	A aparição de citações no resumo é recorrente em 18%, aparecendo em momentos de uso do discurso direto. Houve, assim, um aumento no número de citações.

Foi possível perceber, nas produções dos alunos, uma progressão em alguns aspectos de sua escrita, porém, um retrocesso em outros. Houve uma continuidade no número de participantes que apresentaram o uso de cópia de trechos do texto-base em suas produções. Porém, as partes em que o plágio foi conferido foram poucas. Predominou o uso de paráfrase do texto original, como podemos perceber no exemplo abaixo:

Texto original: Who knows? Maybe I'll never take another full-time job. As a regular employee, you're at the mercy of someone else's decisions, which might well be impetuous or idiotic. As a multiple part-timer, you're free, responsible for your own choices.

Paráfrase: He decided by part-time because you are not at the mercy of someone else. You are free for your own choices.

No trecho acima pode-se perceber que a participante fez uma boa paráfrase do parágrafo original do texto-base. Houve também uma redução das informações desnecessárias à compreensão global do texto, através do processo de generalização das informações presentes no original.

Em termos de autoria do texto, houve um aumento na explicitação de sua autoria na produção do resumo. É muito importante que o indivíduo deixe claro em seu resumo que as informações que ele está apresentando foram propostas por outra pessoa. Há algumas marcas linguísticas que podem ser utilizadas para delimitar essa característica. Os participantes marcaram a autoria em seus resumos por meio da expressão *The text talks about...* como podemos perceber nos trechos abaixo:

The text talks about how Jim Schley, who lost his job, had to face unemployment. (Augusto – segunda produção)

The article talks about Jim Schley, who was an employee in a small book publisher. (Alice – segunda produção)

Apenas uma produção não apresentou essa estrutura de introdução do resumo, iniciando com as informações sem menção da fonte das mesmas. Houve uma grande melhoria nesse quesito em comparação com os primeiros resumos produzidos, nos quais apenas cerca de 40% dos textos utilizaram marcas linguísticas para delimitar a autoria das informações apresentadas.

No quesito concisão, diferentemente dos resumos produzidos antes da intervenção, houve, nas últimas produções, casos de textos não-concisos, com excesso de informações desnecessárias para a compreensão da mensagem principal do texto base. Esse fato pode ser explicado devido ao fato de o artigo do qual o último resumo foi produzido trazer uma maior riqueza de informações e detalhes sobre o fato ocorrido.

Houve progresso também no que diz respeito à apresentação de informações não presentes no texto-base. O acréscimo de dados ou informações trazidas de fora do texto-base foi menor no momento pós-intervenção. Sendo assim, acredito que houve um resultado positivo do trabalho com o gênero e com as EALs de escrita.

Interessante notar ainda que o expressar de opiniões no resumo diminuiu das produções iniciais para as finais, a ponto de não haver ocorrência de tal característica nas últimas. Por ocasião do primeiro resumo, essa característica assumiu um caráter mais enfático, como podemos perceber nos excertos abaixo:

“Warning! Advertising is very fine, but is necessary the people to see, the eyer critics, because the whole will to true.” (Mariana – primeira produção)

“Do an ad isn’t a joke, many people works very hard for this. They have many strategys to put in our minds all that they wanted.” (Érica – primeira produção)

No primeiro trecho temos a presença da palavra *Warning*, seguida de um ponto de exclamação, direcionando nossa atenção para o ponto de vista do aprendiz sobre o tópico do texto resumido. No segundo excerto, há certo envolvimento afetivo por parte do aprendiz a partir da seleção lexical. O participante faz uso de uma estrutura mais voltada para a comunicação oral,

expressão de senso comum: “*do an ad isn’t a joke, many people works very hard for this*” (tradução livre: fazer propagandas não é brincadeira, muitas pessoas trabalham duro para isso). Esse tipo de informação não estava presente no texto original.

Um último ponto a ser abordado nessa análise textual diz respeito à melhoria das produções textuais no que concerne ao quesito gramatical das mesmas. Houve uma melhoria na escrita dos participantes, tanto no que se refere ao uso da gramática, quanto nas ideias e o modo como estas são expressas através do resumo. Os problemas gramaticais encontrados nesse segundo momento não comprometem a compreensão por parte do leitor. Os principais problemas encontrados na fase pós-intervenção referem-se à ortografia mal empregada, problemas de conjugação de verbos e ordem de palavras na sentença. A comparação de alguns trechos das produções de dois participantes ilustra esse fato:

Quadro 27: Comparação entre trechos de produções

Primeira produção	Segunda produção
(1a) Advertisement there is present in TV, radio and letter , and a hug part of our world. One apresentation is form the especially on TV commercials, is to show a famous person sports personality, or model, publicty and others. (Mariana)	(1b) The text talks about Jim Shley, who found himself unemployed in 2003, when one day he received the news that the company was cutting costs, and that he was one of those costs. (Mariana)
(2a) The text talk about the important in the ads. People creat ads more attractive for eyes. Many ads have many famous people, because influence poor people. (Cristiane)	(2b) This text talk about a real story of Jim Schley, that suddenly was laid off and found many difficult to find a new job. (Cristiane)

Legenda: **ortografia** / **problemas de conjugação de verbos** / **Seleção lexical** / **Palavras desnecessárias**

É possível perceber que houve uma evolução na produção textual dos aprendizes. No primeiro par de trechos, é bem visível a melhoria na qualidade

da redação da participante no que diz respeito ao aspecto gramatical, à coesão e à coerência textual. Nos trechos em (1a) e (2a) os erros cometidos pelo participante comprometem, de certa forma, o entendimento do texto pelo do leitor. Já nos trechos (2a e b) os erros não comprometem a compreensão, são erros leves de soletração e concordância gramatical.

Em resumo, é possível perceber uma melhoria nos resumos produzidos tanto no que concerne à configuração do gênero como nos aspectos gramaticais, validando assim o processo de intervenção no uso de EALs de escrita.

Neste capítulo, discorri sobre os resultados obtidos através da análise dos dados. Primeiramente, apresentei os resultados do questionário SILL (OXFORD, 1990), verificando o perfil de usuário de EALs dos participantes. Estes apresentam um alto uso de EALs metacognitivas, mas médio e baixo uso de outras categorias como as cognitivas. Em seguida, expus quais estratégias de escrita eram utilizadas durante o processo de escrita dos participantes, informação obtida através da análise do questionário sobre estratégias de escrita de Petric e Czarl (2003) e das narrativas individuais de experiência. Logo após discorri sobre as crenças dos participantes sobre o processo de escrita em LE, através da análise do Inventário de Crenças sobre Escrita de Luz (2006) bem como por meio das narrativas. Então, verifiquei a resignificação de crenças e mudança no uso de EALs de escrita dos participantes após as aulas de intervenção. A análise constatou que houve resignificação de algumas crenças enquanto outras foram mantidas. Em seguida, foi verificada a relação entre crenças e o uso de EAL de escrita, o que mostrou haver tanto relação de causa e efeito como relação interativa entre essas duas variantes do ensino e aprendizagem de escrita. Foram analisadas, também, as produções textuais dos participantes, antes e após a intervenção, constatando uma melhoria na qualidade dos resumos produzidos.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais para este trabalho, retomando os objetivos da pesquisa. Apresento, ainda, as implicações deste estudo, bem como as limitações para a realização deste.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo constitui-se de cinco partes. Na primeira, retomo os objetivos deste estudo. Na segunda, apresento algumas implicações do mesmo para a área de ensino e aprendizagem de escrita em LI. Na terceira, exponho algumas limitações deste estudo e na quarta, apresento algumas sugestões para futuros estudos. Finalizo o capítulo com algumas considerações a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita em LE, e sua relação com o uso de estratégias.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Faço, nesse momento, um apanhado geral dos dados analisados no capítulo 4 a fim de responder às perguntas de pesquisa, as quais menciono a seguir:

- a) Quais são as crenças de alunos universitários sobre o ensino e aprendizagem de escrita em língua estrangeira?
- b) Quais as estratégias de aprendizagem de escrita que eles utilizam?
- c) Após um trabalho de conscientização sobre EALs de escrita, houve mudança nas crenças dos participantes sobre o processo de escrita em LE e no uso de estratégias?
- d) Existe influência das crenças no uso de estratégias ou vice-versa? Se existe, qual a natureza dessa relação?
- e) Houve melhoria nas produções textuais dos participantes após o processo de intervenção?

A respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita, aquelas identificadas neste trabalho se agruparam nas seguintes categorias: o texto e sua estrutura, em outras palavras, crenças sobre o que é um texto; a relação entre escrita e outras habilidades (leitura e fala); as habilidades/conhecimento necessário para se escrever bem em LI; a relação entre classe social e escrita; o bom professor de escrita e sua relação com o processo; dom para a escrita; a aprendizagem de escrita em escola pública e a função da escrita em LI em tal

contexto; a relação entre escrita em LM e escrita em LE; a correção/avaliação de textos na escola pública.

Os participantes acreditam numa definição restrita da atividade de escrita, que abrange, também, atividades estruturais de prática de tópicos gramaticais, crença que pode ser associada à maneira como essa habilidade é ou foi trabalhada anteriormente. Relaciona-se, assim, à experiência vivida pelo aprendiz. Como afirmam os pesquisadores da área, as crenças surgem a partir da nossa vivência, de nossas experiências (BARCELOS, 2006, 2007).

Os participantes acreditam em uma maior dificuldade em se tornar proficiente na habilidade da fala que na habilidade da escrita, principalmente devido à espontaneidade da primeira. Porém, quando comparada com a leitura, a maioria dos participantes acredita numa maior facilidade da leitura sobre a escrita. Como mencionado anteriormente, tal crença talvez possa ser associada à prática de ensino nas escolas regulares, que é geralmente baseada na leitura e compreensão de textos, e em que a escrita aparece apenas como prática de conhecimentos gramaticais.

Os participantes acreditam em uma relação direta entre fala e escrita, ou seja, o saber falar bem em LI influencia a boa escrita no idioma. Eles acreditam que as duas habilidades apresentam caráter similar. Além desses aspectos, os participantes também acreditam em uma maior importância de uma habilidade sobre outra. A maioria dos participantes discorda que o ensino de leitura é mais importante que o de escrita. Porém, chama a atenção para uma necessidade de se trabalhar a compreensão oral em sala de aula. Essa crença pode influenciar a forma como o aprendiz vai se dedicar à aprendizagem de cada habilidade.

Sobre os conhecimentos necessários para a boa escrita de um texto em LI, os participantes chamaram a atenção para a necessidade de vasto vocabulário na língua-alvo, conhecimentos gramaticais, e também conhecimento da escrita na própria LM, pois isso, para eles, irá auxiliar na escrita em LI. Essa crença leva à discussão de um problema para os aprendizes no momento da escrita em inglês: a falta de vocabulário, o que dificulta o desenvolvimento da atividade.

A maioria dos participantes discordou da relação entre a boa escrita em LI e a classe social do aprendiz, sendo que, para eles, a dificuldade na escrita não depende de classe social, mas sim de uma dedicação e esforço individual.

A maioria dos participantes discorda da existência da relação entre o fato de os alunos serem de escola pública e a não-boa escrita em LE. Outra crença discutida nesse tópico diz respeito à função da atividade de escrita na escola pública, que a maioria dos participantes afirmaram ser de fixação do conhecimento gramatical.

Por fim, o papel do professor também foi abordado nessa discussão sobre crenças. Os participantes acreditam num papel ativo do professor, que é visto como o incentivador, motivador do aprendiz. Esse fato revela, de certa forma, uma postura passiva por parte dos participantes, apesar de afirmarem, em outros momentos dos dados, ser autônomos no processo de aprendizagem de LI.

No que concerne ao uso de EALs de escrita, é possível apontar um grande número de estratégias metacognitivas, de planejamento utilizadas na fase de pré-produção do texto. O uso de EALs tais como tomar notas (em LM e/ou LE) se mostrou bastante utilizada. A consulta ao dicionário é bem recorrente entre os participantes, sendo utilizado em vários momentos do processo de escrita. Também, houve um alto uso de EALs relacionadas à gramática, ponto esse que se mostrou de grande importância para os participantes, que privilegiam esse tópico. Foi possível perceber também que as estratégias sociais são bastante utilizadas pelos participantes, que procuram ajuda de outras pessoas para sanar suas dúvidas sobre a escrita.

Durante o processo de revisão do texto, foi possível perceber grande uso do dicionário, bem como um grande enfoque na revisão gramatical e de vocabulário. Novamente, ressalto que a escrita é vista pelos participantes como um meio de praticar a gramática. Essa é uma crença forte, há muito assimilada no sistema de crenças do aprendiz. De acordo com a literatura sobre crenças, quanto mais cedo uma crença for assimilada, mais difícil será para modificá-la (PAJARES, 1992).

No que condiz à resignificação de crenças e mudança no uso de EALs de escrita, foi possível perceber a alteração de algumas crenças e a permanência de outras. Por ocasião do grupo focal, surgiram novas crenças não mencionadas anteriormente nos outros instrumentos de coleta de dados (narrativas e inventário de crenças (LUZ, 2006)). Tais crenças dizem respeito à melhor forma de se aprender a escrita. Os participantes acreditam na prática como a melhor forma de se aprender a escrever em LI. O contato contínuo com

a língua-alvo também se mostrou como uma crença forte entre eles, por acreditarem ser uma maneira eficiente de se aprender a escrever em tal língua.

Houve o surgimento da crença na não-obrigatoriedade da atividade de escrita. Um participante afirmou que nem todas as atividades de escrita deveriam ter caráter obrigatório de avaliação, o que, de acordo com ele, daria mais liberdade para o aprendiz explorar suas próprias ideias. No que diz respeito à relação entre as escritas em LM e LE, surgiu a crença de que a melhoria no ensino de escrita em LM iria auxiliar na aprendizagem dos alunos em LE. Essa crença está relacionada àquela de que a escrita em LE seria uma mera tradução.

Houve resignificação da crença de uma relação direta entre o falar bem e o escrever bem em LI. Após a intervenção, os participantes passaram a acreditar que essa relação não é tão direta assim. Outra crença que foi alterada diz respeito ao que é necessário para se escrever um bom texto. A leitura passou a ser vista como essencial para a atividade de escrita. Também as crenças referentes ao papel do professor no processo de aprendizagem foram modificadas por alguns dos participantes. Um maior número de participantes passou a acreditar que o aluno escreve melhor quando é bem motivado pelo professor. No que concerne ao papel do aprendiz no processo de aprendizagem de escrita em LE, os participantes passaram a acreditar que a escrita depende mais deles que do professor, assumindo assim uma postura mais ativa nesse processo.

A escola passou a ser vista pela maioria dos participantes como sendo o único espaço em que os alunos de ensino fundamental e médio podem praticar a escrita. Outra crença resignificada diz respeito à avaliação do texto escrito em LI na escola pública. Essa mudança de crença pode estar relacionada à maneira como a correção de textos foi trabalhada durante o semestre, por meio da reescrita de textos, prática pouco comum nas escolas regulares.

Foi possível constatar, também, uma pequena mudança no uso de EALs de escrita por parte dos participantes. Houve um uso considerável da estratégia de sumarização, ensinada durante a intervenção, à qual é de grande importância para a produção do gênero resumo. As outras EALs mencionadas no momento pós-intervenção são aquelas já mencionadas anteriormente no questionário de Petric e Czarl (2003) e/ou nas narrativas de experiências. Os participantes continuaram a utilizar a tradução direta da LM para a LE. Outra

estratégia abordada é a construção mental de sentenças antes de transcrevê-las para o papel, uma estratégia metacognitiva de planejamento importante para o decorrer do processo de escrita.

No que concerne à relação entre crenças e uso de EALs de escrita, foi possível detectar dois tipos de relação, conforme já relatado na teoria de crenças: a) de causa e efeito, na qual a crença influencia a ação. Um exemplo seria a crença de que a escrita em LE seria uma tradução direta da LM, o que resulta no uso da estratégia de tradução; e b) interativa, na qual crenças influenciam as ações assim como ações influenciam as crenças. Um exemplo foi a resignificação de algumas crenças após o processo de intervenção, tais como aquela sobre a relação entre a escrita com as outras habilidades da L2.

Um último ponto a ser retomado refere-se à produção textual dos participantes. Foi possível perceber, nas produções dos alunos uma progressão em alguns aspectos de sua escrita, porém, um recuo em outros. No que concerne à configuração do gênero resumo, houve melhoria nas características que definem o mesmo: presença do título original do texto-base, marcação da autoria do texto, respeito à estrutura do texto-base, ausência de cópia, concisão, apresentação apenas de informações presente no texto-base, apresentação de informações suficientes para compreensão do texto-base, ausência de opinião do autor do resumo (MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004). As produções continuaram a apresentar alguns desvios gramaticais, porém, tais desvios não comprometem a compreensão do texto. São erros de soletração, e conjugação verbal ou ordem de palavras na sentença.

Em síntese, este estudo possibilitou identificar as crenças de alunos universitários sobre o processo de ensino e aprendizagem de escrita em LI, relacionando estas ao uso de EALs de escrita, mostrando a existência tanto de uma relação de causa e efeito, como uma relação interativa entre crenças e ações, no contexto específico de ensino de LI em um curso de extensão. Os participantes apresentam a crença na necessidade de um posicionamento autônomo para uma aprendizagem mais efetiva, o que condiz com o perfil de aprendiz pregado pela literatura em LA. O trabalho foi importante ainda para a validação de um processo de intervenção baseado no ensino de EALs de escrita, pois houve melhoria na qualidade dos textos produzidos pelos participantes, após a aplicação das aulas interventivas.

A seguir, apresento algumas implicações desta pesquisa para o ensino e aprendizagem de escrita em LI no contexto universitário.

5.2. Implicações para o ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa

Chegando ao final deste estudo, gostaria de sugerir algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LI. O primeiro passo para a mudança é a inquietação, é a contestação de uma prática, e por isso a reflexão é o primeiro passo para tanto. Primeiramente, este estudo aponta para a necessidade de criação de espaços para que aprendizes e professores discutam suas crenças sobre ensino e aprendizagem de LE, para que assim possam compartilhar suas opiniões e experiências. Assim, haveria um diálogo que possibilitaria diminuir o confronto de crenças de professores e aprendizes, o que podem ser prejudiciais para o processo de aprendizagem. As crenças dos aprendizes guiam o uso de EALs. Estas crenças devem ser levadas em consideração na preparação do programa de ensino bem como dos materiais utilizados e das atividades trabalhadas em sala de aula.

Em segundo lugar, é preciso levar em consideração a possibilidade de se trabalhar em sala de aula a partir de uma abordagem de ensino baseada na instrução sobre o uso de estratégias. É preciso que se ensine o aprendiz não apenas o conteúdo programático, mas também a como aprender. Tal trabalho poderia acontecer de duas maneiras distintas: de maneira integrada ao curso, em que estratégias são inseridas naturalmente nas atividades; ou de maneira separada, em que se dá a conscientização sobre o uso de EALs de maneira direta.

Uma terceira implicação, tanto para o ensino de escrita quanto para o de estratégias de escrita, diz respeito à confecção de materiais didáticos que apresentem ao aprendiz EALs que possam auxiliá-los na execução das tarefas propostas, explicando ao aprendiz a melhor forma de utilizar tais EALs e em que contexto elas melhor se aplicam.

A abordagem de ensino que privilegie os aspectos acima mencionados estará cumprindo com o papel do ensino, que é formar indivíduos que participem das decisões sobre sua própria aprendizagem. O ensino atualmente

deve ser centrado no aprendiz e não mais no professor como centro do processo, como aquela figura que dita o que deve ser feito e o que o aprendiz deve estudar. O professor deixou de ser visto como o detentor de todo o conhecimento, e o aluno deixou de ser visto como um ser passivo, receptor daquilo que o professor transmitirá em suas aulas.

5.3. Limitações da pesquisa

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira delas diz respeito à metodologia, uma vez que teria sido interessante ter aplicado o questionário sobre estratégias de escrita de Petric e Czarl (2003) pela segunda vez, no momento pós-intervenção, para que assim pudessem ser comparadas também a mudança no uso das estratégias mencionadas em tal questionário. Teria sido importante também a aplicação de protocolos *think-aloud* no momento da produção textual dos participantes, o que possibilitariam identificar as estratégias utilizadas por eles por ocasião da produção dos resumos. Outro ponto nevrálgico da metodologia é que nem todos os participantes estiveram presentes a todas as aulas em que as estratégias foram trabalhadas. Nem todos responderam a todos os instrumentos de coleta de dados, o que impossibilitou, assim, verificar a evolução de cada participante no processo de intervenção.

Terceiro, o tempo para o desenvolvimento desta pesquisa impossibilitou um teste piloto dos instrumentos de coleta de dados e das atividades utilizadas para o trabalho com as EALs de escrita. O treinamento em estratégias também foi reduzido devido ao critério tempo. As atividades foram condensadas em oito (8) aulas de uma hora cada. Por isso, também, não foi possível verificar se, depois de passado um tempo, os aprendizes continuaram a utilizar as estratégias aprendidas durante o curso.

Por fim, o fator tempo também influenciou negativamente em mais um momento, devido ao fato de não ter sido possível compartilhar o resultado das análises com os participantes desta pesquisa, o que seria ideal, visto o propósito de fazer com que os aprendizes refletissem sobre os resultados obtidos no contexto de aprendizagem do qual eles faziam parte.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

As sugestões para estudos futuros incluem:

- (1) Estudos que relacionem o uso de EALs de escrita relacionando-o a outros gêneros específicos, tais como a resenha ou outros gêneros acadêmicos;
- (2) Mais estudos longitudinais, de cunho interventivo, que possam verificar como o uso de estratégias muda após a intervenção e, também, verificar se, passado algum tempo, os aprendizes continuam a utilizar as EALs de escrita trabalhadas em sala de aula;
- (3) Estudos que verifiquem as crenças de professores sobre o ensino de EALs;
- (4) Estudos que visem criar e validar instrumentos de coleta de dados no campo de pesquisa sobre estratégias de escrita.

5.5. Algumas palavras finais

Finalizo este trabalho retomando a epígrafe, que, a meu ver, relaciona-se de forma direta ao que foi discutido no decorrer das páginas anteriores:

E chegou o dia em que o risco em permanecer preso dentro de um botão é maior que o risco de se florescer. Este é o elemento da liberdade...³⁸ (Alicia Keys)

O propósito do trabalho de intervenção no uso de estratégias de escrita é fornecer ao aprendiz as ferramentas necessárias para que ele se torne o agente de sua própria aprendizagem. Tornar o indivíduo autônomo, formar cidadãos, essa é função da escola. No contexto de sala de aula na atualidade, ficar preso em um botão, com o perdão da analogia, equivaleria a se limitar, a assumir uma postura passiva, ao medo de não crescer. A modernidade exige tanto profissionais quanto aprendizes capazes de agirem ativamente, de fazer

³⁸ Minha tradução para: “And the day came when the risk to remain tight closed in the bud was more painful than the risk it took to bloom. This is the element of freedom...” KEYS, A. The element of freedom (intro). In: *The element of freedom*, Sony Music/BMG, 2010.

a diferença na sociedade, e essa prática começa na escola. O aprendiz que se fecha para o conhecimento, por motivos vários, está prejudicando a si mesmo. Dessa forma, cabe ao professor fazer com que o aprendiz reflita sobre sua prática, de maneira a auxiliá-lo no processo de aprendizagem. O trabalho com suas crenças é essencial, uma vez que estas guiam, e podem ser guiadas pela ação do aprendiz. A instrução em estratégias de aprendizagem fornece ao aprendiz as ferramentas necessárias para um envolvimento ativo em sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARAGÃO, H. C. V. *Crenças de alunos e de professores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa para iniciantes*. 2008. 55f. Monografia (Licenciatura em Letras) –Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e o ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

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

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Ed.). *Interações dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea*. Viçosa: UFV, 2004. p. 15-40.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109, 2003

BROOKES, A.; GRUNDY, P. *Beginning to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

COELHO, H. S. H. “*É possível aprender inglês em escolas públicas?*”: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. 296f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COSTA, E. R. *As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. 2000. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 2, p.173-180, 2009.

DÖRNYEI, Z. Language learning strategies and student self-regulation. In: _____ *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 162-196.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research: Construction, Administration, and Processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003.

DRIESSNACK, M.; SOUSA, V. D.; MENDES, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para a enfermagem – parte 3: métodos mistos e múltiplos. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v. 15, n. 5, set./out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/pt_v15n5a24.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2010, às 17h30.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FABER, B. Writing and social change. In: BARZERMAN, C. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Routledge, 2010. p.269-280.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2 ed. São Paulo, 2006. Capítulo 2, p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FLAITZ, J.; FEYTEN, C. A two-phase study involving consciousness raising and strategy use for foreign language learners. In: OXFORD, R. L. (Ed.). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center (Technical Report # 13), 1996. p. 211-225.

GAIGNOUX, K. C. M.; SILVA, W. M. O efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso. *the ESPECIALIST*, Campinas, v. 29, n.1, p. 67-84, 2008.

GOMES JUNIOR, R. C.; BARCELOS, A. M. F. Narrativas e crenças de alunos universitários sobre ensino e aprendizagem de inglês. *Gláuks – revista de letras e artes/ Universidade Federal de Viçosa; Departamento de Letras, Viçosa*, v. 6, n. 1, p.17-38, 2006.

GRENFELL, M.; MACARO, E. Claims and critiques. In: MACARO, E.; COHEN, A. (Eds.),. *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HARRIS, V. Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. In: *The Electronic Journal for English as a Second Language*, September, v. 7, n.2, 2003.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary

study. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M..F (orgs.) Beliefs about SLA: new research approaches. Kluwer Academic Publishers, 2003.

KRASHEN, S. D. Principles and practice in second language acquisition. Prentice-Hall International, 1987.

KHALDIEH, S. A. Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, v. 33, n. 5, p. 522-533, 2000.

LOPES, G. R. *Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras*. 2007. 244f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 148f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 72p.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção das crenças. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, p. 119-129, Jan./Jun. 2008.

MAGNUS, S. P. F. *Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo "Q"*. 2005. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

MANCHÓN, R. M. Taking strategies to the foreign language classroom: Where are we now in theory and research?. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. v.46, n.3, p.221–243, September, 2008.

MANCHÓN, R. M.; DE LARIOS, J. R.; MURPHY, L. A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Ed.). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 229-250.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MOKHTARI, A. *Language learning strategies and beliefs about language learning: a study of university students of Persian in the United States*. 2007. Dissertation (Doctor Philosophy) – The University of Texas at Austin, 2007.

MU, C. A proposal for a taxonomy of ESL writing strategies. *STETS Language and Communication Review*, n. 6, v. 1, 2007.

MUNEIRO, M. L. *Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior: cursos de Serviço Social e Engenharia da Produção Elétrica*. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

MURPHEY, T. & CARPENTER, C. Seeds of agency in language learning histories. In : KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. NY: Palgrave Macmillan: 2008. p.17-34

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, n.19, v.4, p. 317-328, 1987.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 276p.

OLSHTAIN, E. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson, 2001. p. 207-218

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342p.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson, 2001. p. 359-366.

OXFORD, R. L. Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.121-132.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F

(Ed.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications, 1990. 536p.

PEACOCK, M.; OH, B. Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, v.12, n.2, p. 179-200, 2003.

PETRIC, B.; CZARL, B. Validating a writing strategy questionnaire. *System*, n. 31, 187-215, 2003.

RAMOS, F. S., GOMES, M. C. A. Construindo experiências com a utilização do gênero resumo. *Vertentes (UFSJ)*. , v.34, p.133 - 144, 2009.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.1, Porto Alegre, 2003.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Ed.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 121-132.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan: 2003. 352p.

RIOS, E. R. C. *Intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos*. 2005. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

ROCHA, M. C. *Estratégias de aprendizagem e o aluno adulto no curso de letras: sua utilização na habilidade de compreensão oral de LE*. 2002. 345f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Unesp, São José do Rio Preto, 2002.

ROSSITER, M. J. The effects of affective strategy training in the ESL classroom. . In: *The Electronic Journal for English as a Second Language*, September, v. 7, n.2, 2003.

RUBIN, J. What the 'good learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, n. 9,p.41-51, 1975.

RUBIN, J. Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.

RUBIN, J. Using multimedia for learner strategy instruction. In: OXFORD, R. L. (ed.), *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. (Technical Report # 13). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996. p. 151-156.

SANTOS, O. J. X. *O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

SCARCELLA, R. C; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. *Apud* FIGUEIREDO, F. J. Q. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

SCHMANDT-BESSERAT, D.; ERARD, M. Origins and forms of writing. In: BARZERMAN, C. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: Routledge, 2010. p.7-22.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press, 1998. 162p.

SENA, A. E. L. L.; PAIVA, V. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

SWAN, M. Talking sense about learning strategies. *RELC Journal* 2008; v. 39, p. 262-273, 2008. Disponível em: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/2/262> Acesso em: 19/9/09, às 18h30.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford University Press: 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

WENDEN, A.; RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. Cambridge: University Press, 1987. 301p.

WENDEN, A. *Learner strategies or learner autonomy*. New York: Prentice Hall, 1998. 188p.

WENDEN, A. L. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in: language learning: beyond the basics. In: *System*, 27, p. 435-441, 1999.

WOLFERSBERGER, M. L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, n. 7, v. 2, A-6. 2003.

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

YABUKOSHI, T.; TAKEUCHI, O. Language learning strategies used by lower secondary school learners in a Japanese EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 19, n. 2, p. 136-172, 2009.

YANG, N. D. *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: a study of college students of English in Taiwan*. 1992. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - The University of Texas at Austin, 1992.

ZOLNIER, M. A. P. *Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos do ensino fundamental e percepções da professora*. 2007. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2007.

ANEXOS

ANEXO 01 – Carta de Apresentação

Viçosa, XX de março de 2010

Prezado(a) aluno(a),

Como parte de minha dissertação de mestrado, estou conduzindo um estudo sobre a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas e o uso de estratégias de aprendizagem de línguas.

Ficarei feliz se você concordar em participar desta pesquisa. Caso você concorde em participar, sua participação envolverá: a produção de uma narrativa de experiência de aprendizagem de língua inglesa, responder dois questionários escritos, participar de uma entrevista oral e de um grupo focal. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaríamos de poder contar com sua participação. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade serão respeitadas durante o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar conosco poderá ser usado para refletir positiva ou negativamente no seu desempenho acadêmico.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Fabiano Silvestre Ramos
Mestrando em Letras (Estudos Linguísticos) – UFV

ANEXO 02 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente que o objetivo desta pesquisa é verificar a relação entre crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o uso de estratégias de aprendizagem de línguas, bem como de realizar um trabalho de intervenção no uso de estratégias de escrita.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio da minha pesquisa.

Afirmo que fui informado (a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado (a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima, não sendo meu verdadeiro nome usado. Também estou ciente que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos de pesquisa.

Desejo dar a minha contribuição voluntária de participante.

Reconheço que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____ Endereço: _____

_____ Data: ___/___/___

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Fabiano Silvestre Ramos Tel.: (31) 8635-8581, e-mail: <fs-ramos@hotmail.com>

ANEXO 03 –Background questionnaire

BACKGROUND QUESTIONNAIRE

Name: _____ Age: _____

Major: _____ Term: _____

How long have you been studying English: _____

Do you work? _____ Where?: _____

How long have you been a CELIN's student: _____

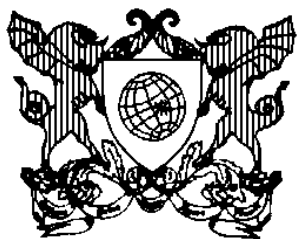
Do you like English?: _____

Main aim in studying English: _____

Skills you need to improve: _____

Others language you speak/study: _____

ANEXO 04 – Roteiro para narrativa de experiências



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Departamento de Letras – Programa de Pós-Graduação em
Letras
Pesquisa de Mestrado – Fabiano Silvestre Ramos
E-mail <fs-ramos@hotmail.com> Fone (31) 8635-8581

Roteiro para narrativa de experiências

Escreva um texto sobre sua história de aprendizagem de línguas, descrevendo seu processo de aprendizagem de língua inglesa. Abaixo você encontrará algumas questões para guiar a escrita de sua narrativa. Lembre-se, porém, que você deverá escrever um texto coeso e coerente, **em forma de narrativa**.

- Relate como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa. Comente sobre os pontos positivos e negativos dessa experiência.
- Descreva, em sua opinião, a melhor forma de se aprender uma língua estrangeira.
- Descreva, em sua opinião, a melhor forma de se aprender a escrever em língua estrangeira.
- Relate sobre o papel do aluno (ou o seu papel) na aprendizagem de língua inglesa.
- Relato sobre o papel do professor na aprendizagem de língua inglesa.
- Relate sobre sua maneira de praticar a língua inglesa em sala de aula e fora dela.
- Relate sobre sua maneira de realizar as atividades sugeridas pelo professor em sala de aula e o porquê de tomar tais decisões.
- Relate sobre seu processo de escrever textos na língua inglesa, passos que segue e dificuldades que encontra nesse processo de escrita e o porquê de tomar tais decisões.

ANEXO 05 – Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira (SILL) (Oxford, 1990)

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

OXFORD, R. (1989)

Tradução: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

Disponível em:<<http://www.veramenezes.com/sill.htm>>

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor, leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. Nunca ou quase nunca verdadeira
2. Normalmente não verdadeira
3. De certa forma verdadeira
4. Normalmente verdadeira
5. Sempre ou quase sempre verdadeira

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas **na folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons do inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.

19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Fonte:

<http://www.veramenezes.com/sill.htm>

25 de fevereiro de 2010, as 14h30

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nome: _____ Data: __/__/__

Folha de Respostas e nota

1. Os espaços (____) são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Parte	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	Inteiro
A						
1.	10.	25.	30.	39.	45.	Total Parte A ____
2.	11.	26.	31.	40.	46.	Total Parte B ____
3.	12.	27.	32.	41.	47.	Total Parte C ____
4.	13.	28.	33.	42.	48.	Total Parte D ____
5.	14.	29.	34.	43.	49.	Total Parte E ____
6.	15.		35.	44.	50.	Total Parte F ____
7.	16.		36.			
8.	17.		37.			
9.	18.		38.			
	19.					
	20.					
	21.					
	22.					
	23.					
Total	Total__	Total__	Total__	Total__	Total__	Total geral____
____	__	__	__	__	__	
÷ 9:	÷ 14:	÷ 6:	÷ 9:	÷ 6:	÷ 6:	÷ 50: _____
____	____	____	____	____	____	(Média geral)

Nome: _____ Date: ___/___/___

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas nem certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
A	Lembrando de forma mais eficiente	
B	Utilizando todos os seus processos mentais	
C	Compensando pela falta de conhecimento	
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	
E	Controlando suas emoções	
F	Aprendendo com os outros	
SUA MÉDIA GERAL		

Para entender sua média

ALTO	Sempre ou quase sempre usadas	4.5 a 5.0
	Geralmente usadas	3.5 a 4.4
MÉDIO	Usada de vez em quando	2.5 a 3.4
BAIXO	Normalmente não-usadas	1.5 a 2.4
	Nunca ou quase nunca não-usadas	1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte seu professor sobre elas.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5.0							
4.5							
4.0							
3.5							
3.0							
2.5							
2.0							
1.5							
1.0							
	A	B	C	D	E	F	GLOBAL

ANEXO 06 – Inventário de Estratégias de Escrita (PETRIC & CZARL, 2003)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Departamento de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras

Pesquisa de Mestrado – Fabiano Silvestre Ramos

E-mail <fs-ramos@hotmail.com> Fone (31) 8635-8581

QUESTIONÁRIO SOBRE ESTRATÉGIAS DE ESCRITA (PETRIC & CZARL, 2003)

1. Perguntas gerais

1. Por quantos anos você estuda inglês?

2. Você frequentou algum curso de escrita em língua inglesa antes de vir para esta escola? Sim () Não ()

3. Que tipos de textos você geralmente escreve em inglês?

() e-mails; () cartas; () notas; () ensaios; () artigos; () relatórios; () relatórios de pesquisa; () escrita livre; () outros: _____

4. Você gosta de escrever em inglês?

() Eu não gosto de maneira nenhuma; () Eu não gosto; () Eu sou indiferente; () Eu gosto; () Eu gosto muito.

Por quê? (Não)

2. O processo de escrita

Nesta parte, você encontrará afirmações sobre diferentes estágios do processo de escrita em língua inglesa: antes de escrever, durante a escrita, durante a revisão. Por favor, leia cada afirmação e circule o número que indica o grau de veracidade da informação para você.

1. Nunca ou quase nunca verdadeira (a afirmação é muito raramente verdadeira)

2. Normalmente não verdadeira (a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.)

3. De certa forma verdadeira (a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões)

4. Normalmente verdadeira (a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões)

5. Sempre ou quase sempre verdadeira (a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões)

EXEMPLO:

<i>Eu como salgadinhos enquanto assisto televisão</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Se você come salgadinhos todas as vezes em que você assiste televisão, ou quase sempre, circule 5					

2.1. ANTES DE EU COMEÇAR A ESCREVER UM ENSAIO EM INGLÊS...

(Por favor, circule o número apropriado)

Antes de eu começar a escrever um texto em inglês eu...	1	2	3	4	5
1. Eu faço um horário para o processo de escrita.					
2. Antes de começar a escrever eu reviso as exigências.					
3. Eu vejo um modelo escrito por um falante nativo ou por um escritor proficiente.					
4. Eu começo a escrever sem ter qualquer tipo de plano (escrito ou mental).					
5. Eu penso sobre o que quero escrever e tenho planejado na mente, mas não no papel.					
6. Eu anoto palavras e pequenas notas sobre o assunto.					
7. Eu escrevo um esboço do meu texto.					
8. Eu tomo notas ou escrevo um esboço em minha língua materna.					

2.2. QUANDO ESTOU ESCREVENDO EM INGLÊS...

(Por favor, circule o número apropriado)

Quando estou escrevendo em inglês...	1	2	3	4	5
1. Eu começo a escrever pela introdução.					
2. Eu paro depois que escrevo cada frase para lê-la novamente.					
3. Eu paro após algumas frases ou parágrafo, cobrindo uma					

idéia.					
4. Eu releio o que escrevi para ter idéias para o próximo parágrafo.	1	2	3	4	5
5. Eu volto no meu esboço inicial e faço mudanças nele.	1	2	3	4	5
6. Eu escrevo pedaços de texto em minha língua materna e então os traduzo para o inglês.	1	2	3	4	5
7. Eu foco na gramática e vocabulário.	1	2	3	4	5
8. Eu simplifico o que eu quero escrever se eu não sei como expressar meus pensamentos em inglês.	1	2	3	4	5
9. Se eu não sei uma palavra em inglês, eu a escrevo em minha língua materna e depois tento encontrar uma palavra apropriada em inglês.	1	2	3	4	5
10. Se eu não sei uma palavra em inglês, eu encontro uma similar que eu conheça.	1	2	3	4	5
11. Se eu desconheço uma palavra, eu paro de escrever e a procuro no dicionário.	1	2	3	4	5
12. Eu uso um dicionário bilíngüe.	1	2	3	4	5
13. Eu uso um dicionário monolíngüe.	1	2	3	4	5
14. Eu peço a ajuda de alguém quando tenho problemas durante a escrita.	1	2	3	4	5

2.3. QUANDO ESTOU REVISANDO...

(Por favor, circule o número apropriado)

Quando estou revisando eu...	1	2	3	4	5
1. Eu leio meu texto em voz alta.	1	2	3	4	5
2. Eu apenas leio o que escrevi quando termino o texto todo.	1	2	3	4	5
3. Quando tenho que escrever um texto, eu o entrego sem lê-lo.	1	2	3	4	5
4. Eu uso o dicionário quando estou revisando.	1	2	3	4	5
5. Eu faço alterações no vocabulário.	1	2	3	4	5
6. Eu faço alterações nas estruturas das frases.	1	2	3	4	5
7. Eu faço alterações na estrutura do texto.	1	2	3	4	5
8. Eu faço alterações no conteúdo e\ou idéias.	1	2	3	4	5

9. Eu foco uma coisa por vez quando estou revisando (conteúdo, estrutura, etc.).	1	2	3	4	5
10. Eu abandono meu primeiro rascunho e começo a escrever novamente.	1	2	3	4	5
11. Eu verifico se meu texto atende aos requerimentos.	1	2	3	4	5
12. Eu deixo o texto de lado por alguns dias para que depois eu possa o ver sob uma nova perspectiva.	1	2	3	4	5
13. Eu mostro meu texto para alguém e peço por sua opinião.	1	2	3	4	5
14. Eu comparo meu texto com os textos escritos por meus amigos sobre o mesmo tópico	1	2	3	4	5
15. Eu me dou uma recompensa por finalizar a tarefa.	1	2	3	4	5
16. Quando o professor devolve o texto corrigido, eu verifico os meus erros e tento aprender através deles.	1	2	3	4	5

**ANEXO 07 - Inventário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita
(adaptado de Luz, 2006)**

**Inventário de crenças sobre ensino e aprendizagem de escrita (adaptado de
Luz, 2006)**

Para cada uma das afirmações abaixo, indique o grau de concordância, seguindo o código de letras abaixo:

S – Sim
N - Não

1. Escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos. ()
2. Respostas de exercícios gramaticais na aula de Inglês são considerados exemplos de escrita em Inglês. ()
3. Exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês. ()
4. Escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos. ()
5. Escrever em inglês é mais fácil do que falar. ()
6. Saber falar bem em Inglês auxilia na hora de escrever em inglês. ()
7. Escrever em inglês é mais fácil do que ler. ()
8. Para escrever bem em inglês, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática. ()
9. Para escrever bem em inglês, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário. ()
10. Para escrever bem em inglês, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário. ()
11. Para escrever bem em inglês, é fundamental conseguir pensar em inglês. ()
12. Alunos que escrevem bem em língua materna serão bons escritores em inglês. ()
13. O aluno que lê mais em inglês escreve melhor nessa língua. ()
14. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem em inglês. ()
15. O aluno escreve melhor em inglês quando é bem motivado pelo professor. ()
16. Uma boa escrita do aluno em inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor. ()

17. Para escrever bem em inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto. ()
18. Escrever bem em inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende da escola. ()
19. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para escrever bem em inglês. ()
20. Os alunos de escola pública não escrevem bem em inglês. ()
21. É difícil ensinar escrita em inglês para os alunos de escola pública principalmente porque eles não gostam de escrever em inglês. ()
22. A escrita em inglês deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado. ()
23. O tema para a produção textual em inglês deve partir do livro didático ou do professor. ()
24. Ensinar escrita em inglês é menos importante que ensinar leitura em inglês. ()
25. Ensinar escrita em inglês é menos importante do que ensinar escrita em português. ()
26. É mais difícil ensinar escrita em inglês do que ensinar a falar em inglês. ()
27. É mais difícil ensinar a escrever em inglês do que a ler em inglês. ()
28. Ensinar a escrever em inglês é um processo completamente diferente de ensinar a escrever em português. ()
29. A função principal da escrita em inglês na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical. ()
30. A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em inglês. ()
31. A escrita em inglês não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública. ()
32. A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores em inglês. ()
33. A internet não significa um novo espaço de escrita em inglês para o aluno de escola pública. ()
34. Para ensinar escrita em inglês o professor precisa saber escrever em inglês. ()
35. Um bom professor de inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua. ()
36. Um bom professor de escrita em inglês é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento aos seus alunos. ()
37. Para que possa ensinar a escrever bem em inglês, o professor precisa estudar em cursos particulares de idiomas. ()

38. Avaliar um texto escrito em inglês significa observar o uso correto da estrutura gramatical e do vocabulário. ()

39. Um texto escrito em inglês com muitos erros de gramática é um texto ruim. ()

40. Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em inglês. ()

Espaço para outras observações que você queira fazer sobre a escrita em inglês.

ANEXO 08 – Texto : “How do they do it”

How do they do it?

Advertising is a huge part of our world. We see ads on billboards, on buses, on our computer screens, and, of course, on TV. Thousands of different products and services are advertised and many different approaches are used.

One very common approach, especially on TV commercials, is to show a famous person, often a sports personality or model, publicly endorsing a product. Their apparent support for the product makes people associate the product and the famous person in their minds, and makes them believe that if they use this product they will somehow become more like this famous person, or that if the famous person uses the product, it must be good.

Another popular strategy, which is used especially with cosmetics, is to include some references to research, together with statistics and percentages, which makes the ad – and therefore the product – seem more serious and more “scientific”. Cosmetics commercials might also feature a “before and after” element, showing how using the product has made the person look much healthier, younger, or more beautiful than they did before.

Some advertisements include a catchphrase or jingle which helps to “hook” you and keeps popping into your mind and making you think of the product. Some show a very glamorous or idealized lifestyle, and let you believe that by using this product or service, your life will become equally glamorous. Others don’t let you know what the product is until near the end of the ad. They keep you guessing, and this is what makes them memorable.

(FUSCOE, K.; GARSIDE, B.; PRODOMOU, L. *Attitude 3: students’ book*. Macmillan, 2006, p. 81).

ANEXO 09 – Exercícios de sumarização

EXERCISE 1: Observe the texts below, paying attention to details such as layout, content and purpose and try to identify them, following the list given:

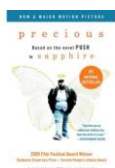
TEXT 1:

ABSTRACT: The purpose of this research was to evaluate the efficacy of a learning strategy intervention for the improvement of quality in narrative production. It was based on a quasi-experimental design with three stages: pretest, intervention sessions, and post-test. The quality of text production was examined by comparing two narratives (pre and post-test) in relation to text structure (presence of basic elements), level of idea articulation (hierarchy categories), spelling mistakes and number of written lines. The sample consisted of 35 6th grade students from a public school in Catalão-GO who were randomly distributed to experimental ($N=18$) and control group ($N=17$). The results showed that experimental group students produced better narratives in post-test characterized by adequate structure, good articulation of ideas and more written lines.

Keywords: Learning strategies; Text production; Teacher formation; Narratives.

COSTA, E. R.; BRUCHOVITCH, E. Learning style and narrative production. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 173-180, 2009

TEXT 2:



Precious (Based on the novel PUSH, by Sapphire)

Precious Jones, an illiterate sixteen-year-old, has up until now been invisible to the father who rapes her and the mother who batters her and to the authorities who dismiss her as just one more of Harlem's casualties. But when Precious, pregnant with a second child by her father, meets a determined and radical teacher, we follow her on a journey of education and enlightenment as she learns not only how to write about her life, but how to make it truly her own for the first time.

TEXT 3:

Environmental protection targets missed

Summary

3 May 2010

A major study has confirmed that the world's governments will not meet their internationally-agreed target of reducing the global loss of species and nature by 2010.

Report

This study confirms what people in **the conservation movement** have known for several years; the 2010 target of **significantly curbing the rate of biodiversity loss** is not going to be met.

The researchers surveyed more than 30 **trends** covering wildlife on land and at sea. Virtually all of them show **increasing degradation**, with the evidence especially strong since the 1970s.

The reasons are **straightforward**; an ever-increasing number of people on the planet and **rising affluence**, leading to increased demand for food and **timber** and water and energy. As **the human footprint** expands, nature is squeezed to the margins.

Governments set the 2010 target eight years ago; the researchers describe actions taken since then in order to meet it as "**woefully inadequate**".

Richard Black, BBC Environment Correspondent

TEXT 4:

PENGUINS OF MADAGASCAR – Episode: 1x11 – “Crown fools”

While trying to prove he can have fun on "Fun Day", Skipper causes Julien's crown to fall into the sewer, making Julien scream for hours. After a visit from an angry Maurice, the penguins set out to retrieve the crown. Meanwhile, Marlene tries to keep Julien calm, while he mourns for his cherished, missing crown. When the penguins find the crown, Skipper has to fight a giant rat for its return. When the crown is returned to Julien, he finds a smudge on it and calls for his spare crown. Furious, Marlene makes Rico regurgitate a crowbar so that she can beat up Julien.

TEXT 5:



SONGS IN AMINOR – Alicia Keys (2001) Alicia Keys' debut album, *Songs in A Minor*, made a significant impact upon its release in the summer of 2001, catapulting the young singer/songwriter to the front of the neo-soul pack. Critics and audiences were captivated by a 19-year-old singer whose taste and influences ran back further than her years, encompassing everything from Prince to smooth '70s soul, even a little Billie Holiday. In retrospect, it was the idea of Alicia Keys that was as attractive as the record, since soul fans were hungering for a

singer/songwriter who seemed part of the tradition without being as spacy as Macy Gray or as hippie mystic as Erykah Badu while being more reliable than Lauryn Hill. Keys was all that, and she had style to spare -- elegant, sexy style accentuated by how she never oversang, giving the music a richer feel. It was rich enough to compensate for some thinness in the writing -- though it was a big hit, "Fallin'" doesn't have much body to it -- which is a testament to Keys' skills as a musician. And, the fact is, even though there are some slips in the writing, there aren't many, and the whole thing remains a startling assured, successful debut that deserved its immediate acclaim and is already aging nicely. ~ Stephen Thomas Erlewine, All Music Guide

Source: *Billboard* <www.billboard.com>

- () Summary of a TV series episode.
- () Summary or abstract for a scientific paper.
- () Album review.
- () Summary of a book.
- () Introduction (lead) of a news.

EXERCISE 2: Complete the table with the information from the texts below.

	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5
Author					
Author function					
Addressee					
Media in which you can find the text					
Aim of the text					

EXERCISE 3: Complete the board with some of the characteristics of an academic summary.

Author of the summary	
Addressee	
Media in which the text will be shown.	
Author's aim	

Activities adapted from: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. *S. Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 72p.

ANEXO 10 – Exercícios de sumarização

Exercise 1: Summarize the statements below, when possible. As you do it, point in the table the procedure you used for each statement.

- a) Maria was a very good person. She loved helping people.
- b) We will discuss about the structure of argumentative texts, e.g., those texts in which the author defends a certain point of view using for it some arguments, trying to convince the reader about his own point of view.
- c) Don't run so fast because when you run this fast it is not possible to see the landscape and, besides this, the number of fatal accidents increase with the speed.
- d) The prime suspect in the murder was her husband: he was jealous and had no alibi, since he states he has been watching the house to see if the woman was with her lover.
- e) In the morning, he washed dishes, swept the house, dusted off and started laundry. In the afternoon, he went to the bank to pay bills, and in the evening, he prepared a lesson, corrected students' assignments and made a test.
- f) The Enlightenment attacked injustice, religious intolerance and privileges typical of the old regime.
- g) The death penalty has too many arguments in its favor, but nothing justifies taking the life of our fellow man.
- h) In the summary of a narration, one can suppress the descriptions of place, time, persons or objects, if they are not necessary conditions for carrying out the action. For example, describing a man as jealous can be relevant and therefore, this description cannot be deleted since it is this quality that will determine that the man murdered his wife. But his description as tall and thin may be suppressed in this case.

- () Deletion of content easily inferred from our knowledge of the world.
- () Deletion of sequences of expressions that indicates synonyms or explanation.
- () Deletion of examples.
- () Deletion of the justifications for a claim.
- () Deletion of the arguments against the position of the author.
- () Reframing of information, using more generic terms (eg man, cat, dog → mammals).
- () Conservation of all information, given that they are not able to be summarized.

Exercise 2: Summarize the text below to the minimum, considering that your addressee is your teacher and that he is going to evaluate your global comprehension of the text. Use the summary procedures studied previously.

Language after stroke

13 November 2009



A new initiative aimed at helping people re-learn language after suffering a stroke has shown the success of the learning may depend largely on which language the stroke sufferer is trying to learn.

Reporter:

Julian Siddle

Stroke sufferers often lose the ability to speak or remember events, but how difficult or easy it is to re-learn language can depend on which part of the brain was affected by the stroke and which language is being learnt.

Professor Anthony Kong from the University of Central Florida noticed this when working in Singapore. He found a big difference in stroke patients' **symptoms** depending on whether they spoke English or Chinese.

Professor Kong

'In Chinese there is a **higher portion of right hemisphere** activation, in terms of processing the language, and this **contrasts with** English or other Latin based languages in which most of the activations are on the left side of the brain.'

He says **brain imaging** techniques show **tonal languages**, such as Chinese, make more use of the right side of the brain, whereas the processing for Latin based languages, such as English, **tends to occur** in the left side. This means for Chinese speakers, most of the medical research on re-learning language after a stroke may not be relevant to them, as it comes from **investigations** with English speakers.

Professor Kong is now about to start the first Chinese specific research project on the way brain damage affects speech. He hopes this will lead to better after stroke therapy for speakers of Chinese and other **tonal languages**.

Julian Siddle, BBC

Source:

http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/2009/10/091020_witn_stroke_language.shtml

ANEXO 11 – Texto: “Are libraries dead?”

Are libraries dead?

Until relatively recently, if you were doing any kind of research and you wanted to gather information about a certain topic, you could go to a public library or a university library and look up the information in a reference book, such as a directory or an encyclopedia.

Nowadays, it is probably more common for people to do at least their initial research on the internet. There is such a wealth of information available and you can search for whatever you need from the comfort of your own home or office. One problem, however, is that it is not always easy to find what you are looking for and it is easy to get sidetracked and end up spending hours looking at information which is not really relevant to your immediate needs.

Using the internet can also be an intensely lonely and isolated activity. Many people still prefer to do their research at the library because it is more sociable and they do not want to spend all their time working alone. For this reason, libraries will probably always be popular and both libraries and internet will have an important place in people's lives.

(FUSCOE, K.; GARSIDE, B.; PRODOMOU, L. *Attitude 3: students' book*. Macmillan, 2006, p. 99).

Unemployment

Working harder than ever



Perdeu o emprego? Por motivos orçamentários, o início (ou fim) de ano é a época preferida para demissões. Veja como fez Jim Schley, que aprendeu a se virar após ser vítima de uma “reestruturação de pessoal” na empresa onde trabalhava.

Language Level: Advanced

Like millions of Americans who have lost their jobs, in early 2003 I suddenly found myself laid off. My employer wasn't a giant corporation but a small book publisher. Two years earlier I'd had my photo in the business section of THE NEW YORK TIMES, in an article lauding our company for exemplary “niche” publishing. Even so, after more than a decade in various management positions, I was told, “You're a fixed cost that needs to be a variable cost.” I wasn't expecting it to be so difficult to find a new job, or to be such a jolt to my self-respect. I missed seeing my name on a masthead and business card. I missed seeing my colleagues, most of whom had also been fired.

I signed up for unemployment compensation, six months of weekly checks at a portion of my previous income, and came to feel an odd warmth for the synthesized voice on the automated claims line – a fatherly baritone that intoned seven questions about my work status which I'd answer by pressing 1 for yes or 9 for no. Responding correctly would bring another check.

No thanks

Meanwhile I scoured the job listings. I threw myself into applying for 19 jobs – 19 carefully worded cover letters and fine-tuned resumes with references from former employers and advisers. Each time I sent out one of my packets, I believed I'd be called for an interview and be offered a great posi-

tion. The usual result was much different: nothing! One evening at dinner, as my wife and daughter recounted the day's highlights, I realized that I had almost nothing to say. I'd done the laundry, made soup, planted another garden bed... but so what? I was basically retired. There was no way I was going to let myself be one of those laid-off men who squander hours watching TV. Anyway, we don't have a TV. What I could see all around me were part-time jobs. On top of more than 8 million unemployed people in the United States, at least 4 million people are working part-time, unable to find full-time positions. They are without benefits or a contract, paid hourly instead of a salary, but they are working. I resolved to take as many part-time jobs as I



could find. I ended up juggling as many as 11 at a time. The experience has been fantastic.

Everything except...

I've found employment by writing (reviews for a metropolitan newspaper and essays for feature magazines); teaching (book-discussion series in public libraries and poetry programs for high-school students); performing (with a dance troupe, and on stilts with a brass band); editing (for a forestry magazine and market-research firm as well as a book about the history of bridges);

painting houses; plowing snow; researching a family history; doing carpentry; house-sitting, and playing a patient for medical students practicing interviews. Knowing that I was trying to see how many jobs I could manage, my sister called one day to suggest sperm donation as a possibility – not an option I've yet explored.

Quick change artist

To have so many jobs you need to be in the right place at the right time with the right equipment and clothes. A friend peered into my car one morning and exclaimed, "You've got more bags than

a mailman!" Some days I've had four different jobs in 12 hours.

As our 10-year-old daughter was listening with an impish expression to the radio news, she said, "Hey, Dad, no wonder there's high unemployment – you have all the jobs."

Admittedly, I was better prepared than most people for such a predicament. As a college graduate who has made my living for 20 years in the arts, I've worked in editorial offices but also (to make ends meet) in restaurants, on construction crews, as a puppeteer. My wife and I live in a solar-electric house we built ourselves – no mortgage and a big vegetable garden – with health insurance from her teaching job. Through 13 years of marriage we've carefully avoided debt, clearing our one credit card every month, paying off our cars quickly and keeping them running beyond 170,000 miles.

Freedom

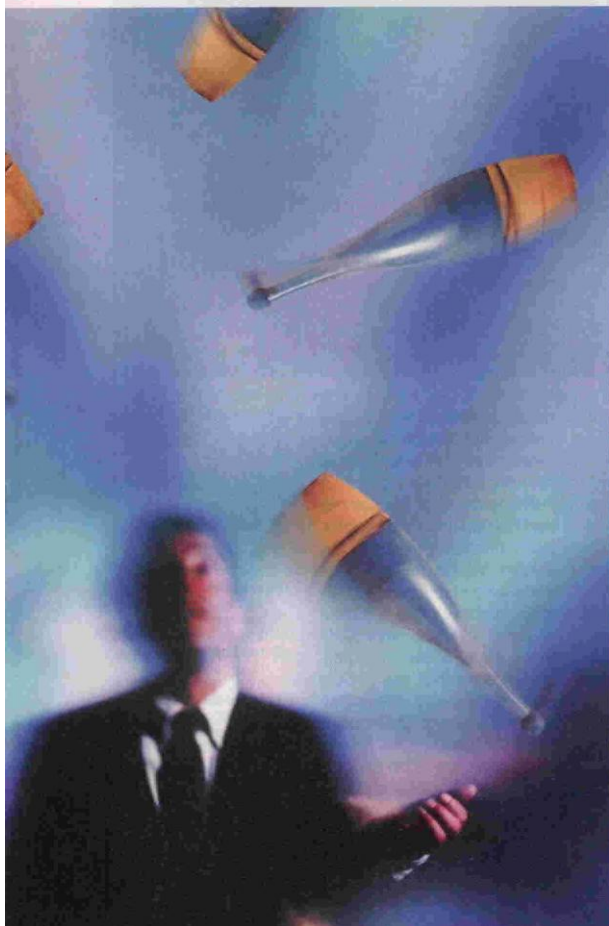
This balance feels precarious, but with no savings and no offers, I was ready to take drastic action. And though I wasn't looking for this lesson, in the past year I've discovered how valuable humility can be. Humility turns out to be quite different from humiliation, and the difference is largely up to you.

Who knows? Maybe I'll never take another full-time job. As a regular employee, you're at the mercy of someone else's decisions, which might well be impetuous or idiotic. As a multiple part-timer, you're free, responsible for your own choices.

In the meantime, my short-term plan has me busy and upbeat, with plenty to recount over the dinner table.

glossary

- 1 **laid off** - demitido, dispensado do serviço.
- 2 **to laud** - elogiar.
- 3 **"niche" publishing** - editora de nicho, mercado segmentado.
- 4 **jolt** - choque, golpe.
- 5 **masthead** - expediente (de publicação).
- 6 **unemployment compensation** - seguro desemprego.
- 7 **income** - renda.
- 8 **an odd warmth** - um estranho carinho.
- 9 **automated claim line** - serviço automatizado de telefone para recebimento do seguro desemprego.
- 10 **I scoured the job listings** - eu vasculhava os anúncios de emprego.
- 11 **fine-tuned resumes** - currículos cuidadosamente elaborados.
- 12 **highlights** - melhores momentos.
- 13 **garden bed** - canteiro de jardim.
- 14 **to squand** - esbanjar.
- 15 **to juggle** - fazer malabarismos.
- 16 **feature magazines** - revistas de variedades (como a *SPEAK UP*).
- 17 **on stilts** - sobre pernas de pau.
- 18 **plowing snow** - retirando a neve.
- 19 **to peer** - examinar, olhar, bisbilhotar.
- 20 **mailman** - carteiro.
- 21 **impish** - expressão maliciosa, sapeca.
- 22 **predicament** - situação difícil.
- 23 **college graduate** - com formação superior.
- 24 **to make ends meet** - para conseguir pagar as contas.
- 25 **construction crews** - equipes de operários de construção civil.
- 26 **puppeteer** - operador de fantoche, marionete.
- 27 **mortgage** - financiamento habitacional.
- 28 **is up to you** - depende de você.
- 29 **has me busy and upbeat** - me mantém ocupado e entusiasmado.



W. Whitehurst/Corbis/Contrasto

Jim Schley, (c) 2004, Newsweek Inc.

ANEXO 13 – Música: Like A Virgin (Madonna)

Like a Virgin

Written by Billy Steinberg And Tom Kelly

I made it through the wilderness
Somehow I made it through
Didn't know how lost I was
Until I found you

I was beat incomplete
I'd been had, I was sad and blue
But you made me feel
Yeah, you made me feel
Shiny and new

Chorus:

Like a virgin
Touched for the very first time
Like a virgin
When your heart beats (after first time, "With your heartbeat")
Next to mine

Gonna give you all my love, boy
My fear is fading fast
Been saving it all for you
'Cause only love can last

You're so fine and you're mine
Make me strong, yeah you make me bold
Oh your love thawed out
Yeah, your love thawed out
What was scared and cold

(chorus)

Oooh, oooh, oooh

You're so fine and you're mine
I'll be yours 'till the end of time
'Cause you made me feel
Yeah, you made me feel
I've nothing to hide

(chorus)

Like a virgin, oooh, oooh
Like a virgin
Feels so good inside
When you hold me, and your heart beats, and you love me

Oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh
Can't you hear my heart beat
For the very first time?

ANEXO 14 – Roteiro para perguntas do grupo focal

Roteiro de perguntas para o grupo focal

1. Qual a importância do ensino de escrita em aulas de língua estrangeira (LE)?
2. Qual a importância da escrita para você na sua aprendizagem de inglês?
3. A habilidade escrita foi ensinada nas aulas de LE até então? De que forma?
4. Qual seria a forma ideal de se ensinar/aprender a escrita em sala de aula de LE?
5. Quando você está escrevendo um texto em LE, quais são os procedimentos adotados?
Por que você adota tais procedimentos?
6. O que um indivíduo precisa saber para escrever um texto em LE?
7. O que é mais difícil no processo de aprendizagem de escrita em LE?
8. O que impediria um indivíduo de escrever um bom texto em LE?
9. Qual o papel do aluno na aprendizagem de escrita em LE? O que ele pode fazer para ter um melhor desempenho em tal habilidade?
10. O não saber escrever em português influencia na escrita em língua inglesa? De que forma?
11. O ensino de determinadas estratégias de escrita mudou alguma coisa a sua maneira de ver e produzir a escrita em LE? Se sim, de que forma?

ANEXO 15 – Código de correção textual

CÓDIGO DE CORREÇÃO

	SÍMBOLO	EXPLICAÇÃO
PLANO DO CONTEÚDO	○	Repetição desnecessária de informações. Corte o que está em excesso.
	□	Faltou fechar raciocínio / idéia. Complete.
	⊙	Texto / trecho confuso. Reelabore com mais clareza.
	CC	Cópia / colagem. Construa com suas próprias palavras / idéias.
		Expressão muito batida, desgastada ou preconceituosa. Seja mais original.
	↓↑	Incoerência / contradição com idéia(s) anterior(es). Reformule.
	I	Inadequação vocabular. Substitua por outra(s) palavra(s).
	L	Falta elemento de ligação entre palavras, frases ou parágrafos. Reveja.
	∩	Uso inadequado de elemento de ligação. Reavalie.
	—/—	Mudança de assunto. Inicie novo parágrafo.
PLANO DA EXPRESSÃO	R	Repetição da mesma palavra ou expressão. Substitua, corte ou reduza.
	[]	Desnecessário. Corte.
	(?)	Falta palavra ou pontuação. Complete.
	P	Pontuação inadequada. Corte ou substitua.
	-F	Fala de personagem. Comece novo parágrafo e use travessão.
	O	Falha de ortografia. Encontre e corrija.
	A	Falha de acentuação. Descubra e corrija.
	V	Falha na conjugação do verbo: pessoa / número / modo / tempo. Ajuste.
	↔	Falha na concordância de gênero e/ou número entre as palavras numeradas (1, 2...). Corrija.
	✱	Falha de outra natureza. Conversar com o professor.

Gilvan José Ferreira dos Santos *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*

Disponível em: <http://profcatia.wordpress.com/2008/09/26/codigo-de-correcao-de-textos/>